

UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA
FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA
SECÇÃO AUTÓNOMA DE CIÊNCIAS SICAIS APLICADAS
CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

CULTURA DE ESCOLA E INTERACÇÃO COM A FAMÍLIA
Contributo para o estudo das dinâmicas de envolvimento
das famílias na vida escolar
— um estudo de caso —

2 VOLUMES (VOL.1)

JOSÉ MANUEL DE LEMOS DIOGO

Dissertação apresentada na Faculdade de Ciências e
Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa para a
obtenção do grau de Mestre em Educação e
Desenvolvimento, sob a orientação conjunta da Prof^ª.
Dr^ª. Teresa Ambrósio e Dr^ª. Teresa Oliveira

LISBOA
1995

À Balbina e ao Américo
À Adelaide e ao Tiago
A família que me viu crescer e
o suporte de afectos que me ajudou a ser

SUMÁRIO

Nas sociedades modernas, a família exerce cada vez mais precariamente as funções educativas que lhe estavam tradicionalmente atribuídas, apesar de se manter *como um meio de contactos e de interações*. Os desafios da modernização têm introduzido alterações na estrutura da família patriarcal e nuclear e, deste modo, acentuado o sub-desenvolvimento das componentes afectivas da personalidade dos jovens e aumentado as responsabilidades educativas da escola, a qual substitui cada vez mais a família nas tarefas de formação dos cidadãos.

Se do ponto de vista teórico, as vantagens de uma colaboração estreita entre a escola e as famílias, através de um diálogo permanente aberto e construtivo, parecem reunir um consenso mais ou menos generalizado, a prática revela-se paradoxal e o diálogo tem sido desigual, frágil e, por vezes, inexistente.

Na linha dos trabalhos de BRONFENBRENNER (1979) DAVIES *et al* (1989), EPSTEIN (1987, 1992), HENDERSON (1987, 1994), MACBETH (1989, 1990) COMER (1988), SWAP (1990), entre outros, importa desbloquear portas que, de algum modo, possam favorecer a emergência de novas práticas educativas centradas na “parceria” entre professores, encarregados de educação e membros da comunidade.

No presente estudo, procuraremos compreender as relações entre a escola e as famílias partindo de uma análise centrada no sistema escolar. Pretendemos aprofundar a compreensão sobre a forma como a cultura da escola — conjunto de valores e significados partilhados — influencia os processos de envolvimento e participação das famílias na vida escolar.

A investigação de raiz eminentemente compreensiva, utiliza o estudo de caso qualitativo como metodologia de investigação, tendo o estudo empírico ocorrido numa Escola Básica dos 2º e 3º ciclos de uma área sub-urbana da Área Metropolitana de Lisboa (Margem Sul do Estuário do Rio Tejo).

RESUMÉE

Dans les sociétés modernes, la famille exerce de façon de plus en plus précaire les fonctions éducatives qui lui étaient traditionnellement attribuées quoiqu'elle continue à être un milieu de contacts et de relations. Les défis de la modernisation ont introduit des changements dans la structure de la famille patriarcale et nucléaire et ils ont donc accentué le sous-développement des composants affectifs de la personnalité des jeunes et amplifié les responsabilités éducatives de l'école qui remplace, progressivement, la famille dans les tâches de formation des citoyens.

Si du point de vue théorique les avantages d'une collaboration étroite entre l'école et les familles à travers un dialogue permanent, ouvert et constructif, semblent réunir un consensus de plus en plus généralisé, la pratique se révèle paradoxale et le dialogue a été inégale, fragile et, parfois, inexistant.

Dans la suite des travaux de BRONFENBRENNER (1979) DAVIES *et al* (1989), EPSTEIN (1987, 1992), HENDERSON (1987, 1994), MACBETH (1989, 1990) COMER (1988), SWAP (1990), entre autres, il est urgent de débloquent des portes qui favorisent l'émergence de nouvelles pratiques éducatives centrées sur le partenariat entre professeurs, familles et membres de la communauté.

Dans cette investigation, nous chercherons de comprendre les rapports entre l'école et les familles partant d'une analyse centrée sur le système scolaire. Nous prétendons approfondir la compréhension sur la façon dont la culture de l'école - valeurs et significations partagées — influence les processus d'enveloppement et participation des familles dans la vie scolaire.

Cette investigation éminemment compréhensive utilise comme méthodologie l'étude de cas qualitatif. L'étude empirique a été faite dans une école de l'enseignement basique des seconde et troisième cycles d'une région sub-urbaine de l'Aire Métropolitaine de Lisbonne.

ABSTRACT

In modern societies the family devotes the educative duties, which have been given to it by tradition, more and more uncertainly, in spite of remaining as a resource of connections and interactions. The challenges of modernization have introduced changes in the patriarchal and nuclear structure of the family and, in this way, it has emphasized the underdevelopment of the affective elements of the youth personality and increased the educative responsibilities of the school which is replacing the family in the tasks of building up citizens.

If, from a theoretical point of view, the advantages of a close collaboration between school and families, through a constructive, open and constant dialogue seem to gather a more or less generalized consensus, the training reveals itself paradoxical and the dialogue has been unlike, feeble and sometimes non-existent.

Following the works of BRONFENBRENNER (1979) DAVIES *et al* (1989), EPSTEIN (1987, 1992), HENDERSON (1987, 1994), MACBETH (1989, 1990) COMER (1988), SWAP (1990), between others, it is important to raise the doors that by some means, can encourage the coming in sight of new educative trainings centralized in the partnership between teachers, parents and the members of the community.

In the present study/work, we'll try to understand the relationship between the school and the families starting from an analysis of the school system. We want to examine thoroughly the understanding about the way as the school culture - the whole of values and the shared meanings - persuades the processes of enveloping and participation of the families in the school life.

The research of eminently comprehensive root uses the qualitative study case as research methodology. The gathering of information took place in a Basic School of second and third cycles in a suburb of Lisbon Metropolitan area (south side of Tagus River).

Tábua de Siglas

AP	—	Associação de Pais
CD	—	Conselho Directivo
CDT	—	Conselho de Directores de Turma
CP	—	Conselho Pedagógico
CG	—	Conselho de Grupo
DT	—	Director de Turma
EE	—	Encarregado de Educação
PCD	—	Presidente do Conselho Directivo
PEE	—	Projecto Educativo de Escola
PAPA	—	Plano de Apoio Pedagógico Acrescido
RGSE	—	Reforma Global do Sistema Educativo

INDICE

VOLUME I

	<i>Página</i>
INTRODUÇÃO	1
1. A PERTINENCIA DO ESTUDO	2
1.1. Introdução	2
1.2. As Motivações Pessoais	3
1.3. Os Dados da Investigação	4
1.3.1. Reflexos nos alunos	5
1.3.2. Reflexos nos encarregados de educação	6
1.3.3. Reflexos nos estabelecimentos de ensino	6
1.3.4. Reflexos na sociedade	7
1.4. Os Dados Oficiais	8
2. PLANO DO TRABALHO	10
2.1. Os pressupostos do estudo	10
2.2. Os objectivos do estudo	11
2.3. As questões de investigação	12
3. CONCLUSÃO	13
NOTAS E REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	14

PARTE I

ELEMENTOS PARA A DEFINIÇÃO DE UMA PROBLEMÁTICA:

**Dos contextos organizacionais dos estabelecimentos de ensino à interacção entre
a escola e as famílias**

CAPÍTULO 1 — Teorias Organizacionais E Organização Escolar	17
Introdução	18
1. REFLEXÕES A PROPOSITO DA CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE ORGANIZAÇÃO..	19
2. OS MODELOS ORGANIZACIONAIS/TEORIAS DA ORGANIZAÇÃO	22
2.1. O modelo racional/burocrático	22
2.2. O Modelo Humanista	24
2.3. O Modelo Político	26
2.4. O Modelo Sistémico	27
2.4.1. Sistema: conceito, estrutura e traços funcionais	28

2.4.2. A organização como sistema	29
3. O ESTABELECIMENTO DE ENSINO COMO ORGANIZAÇÃO	32
3.1. A emergência do estabelecimento de ensino como objecto de investigação	32
3.2. As Teorias Clássicas da Organização Escolar	34
3.2.1. Será a "escola" uma «empresa educativa»?	34
3.2.2. Modelos políticos e organização escolar	35
3.2.3. Modelo sistémico e organização escolar	36
3.3. As Teorias Modernas da Organização Escolar	37
3.3.1. O Estabelecimento de Ensino como «Anarquia Organizada»	38
3.3.2. O Estabelecimento de Ensino como «Sistema Debilmente Acoplado»	39
3.3.3. O Estabelecimento de Ensino como Comunidade Educativa	40
O Projecto Educativo de Escola, expressão de identidade e de afirmação da autonomia	42
4. CONCLUSÃO	45
NOTAS E REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	47
 CAPÍTULO 2 — A Metáfora Cultural no Estudo da Organização Escolar:	
Contribuições para uma alternativa teórica	51
Introdução	52
1. O CONCEITO DE CULTURA	53
2. CULTURA ORGANIZACIONAL E TEORIAS DA ORGANIZAÇÃO	54
O clima organizacional	61
3. A DINÂMICA DAS CULTURAS ORGANIZACIONAIS	64
3.1 As abordagens funcionalistas	64
3.2. A cultura como dinâmica socio-cognitiva	65
3.2.1. Os níveis da dinâmica sociocognitiva	66
A dinâmica operacional	66
A dinâmica estratégica	67
A dinâmica normativa	68
4. DIMENSÕES E TIPOLOGIAS DA CULTURA ORGANIZACIONAL	70
4.1. Tipologias de cultura organizacional	73
5. MODELOS CULTURAIS E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR	77
6. A NATUREZA COMPOSITA DAS LOGICAS DE ACÇÃO EM CONTEXTO ESCOLAR	80
7. A PASSAGEM DE UM UNIVERSO DE JUSTIFICAÇÃO SIMPLES A UM UNIVERSO DE JUSTIFICAÇÃO COMPLEXO	84
8. CONCLUSÃO	86
NOTAS E REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	87

CAPÍTULO 3 — Família e Escola: Elementos para a compreensão de uma realidade complexa e dinâmica	90
Introdução	91
1. SOBRE O CONCEITO DE FAMÍLIA	92
2. A DIVERSIDADE DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS FAMILIARES	93
2.1. Os sistemas de acção familiares e a relação educativa	95
3. UMA PERSPECTIVA ECOLÓGICA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO	99
4. AS MUDANÇAS RECENTES NOS CONTEXTOS FAMILIARES	104
5. A INTERACÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA: UM DIALOGO FRÁGIL E DIFÍCIL	108
5.1 A importância da relação casa-escola para as «crianças em risco»	110
6. EDUCAÇÃO PARTICIPADA: REFLEXÕES SOBRE A CONSTRUÇÃO DE UM CONCEITO	114
6.1 Sobre o conceito de participação	114
6.2. Da participação como técnica à participação como cultura	116
6.3 A educação participada	117
7. PARA UMA ESTRUTURA CONCEPTUAL DE PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS NA ESCOLA	120
7.1. As modalidades de envolvimento/participação das famílias na escola	123
7.2. Modelos de “envolvimento” parental	125
7.2.1. Comunicação Escola-Casa — «School-to-home transmission»	125
7.2.2. O modelo interactivo — «interactive learning»	126
7.2.3. O modelo de parceria — «partnership for school success»	128
8. A DIRECÇÃO DE TURMA : UM CONTEXTO PRIVILEGIADO DE INTERACÇÃO ESCOLA/FAMÍLIA	129
8.1. A direcção de turma: um retrato breve	131
9. CONCLUSÃO	133
NOTAS E REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	135

PARTE II

Cultura de Escola e Interação entre a Escola e as Famílias:

O Caso da *Escola Urbanyx*

Introdução	142
CAPÍTULO 1 — Opções Metodológicas e Processo Heurístico	143
Introdução	144
1. O «NOVO DUALISMO»: A ABORDAGEM QUANTITATIVA VERSUS QUALITATIVA	145
1.1. Fundamentos de uma pluralidade teórica e metodológica	146
1.2. As razões da opção pelo qualitativo	148

2 - ESTUDO DE CASO QUALITATIVO	150
2.1. O estudo de caso como processo heurístico	151
2.2. Fundamentos da opção pelo estudo de caso	152
2.3. Limitações e méritos do estudo de caso	153
3. PROCESSOS E INSTRUMENTOS METODOLOGICOS	155
3.1. A observação directa	156
3.2. Os questionários	158
3.3. As entrevistas	162
3.3.1. Do contrato à realização das entrevistas	164
4. O DESIGN INVESTIGATIVO	166
4.1. A unidade de análise	166
4.2. Os pressupostos do estudo	167
4.3. As questões de investigação	168
4.4 Os objectivos do estudo	171
5. AS LIMITAÇÕES DO ESTUDO	172
6. CONCLUSÃO	173
NOTAS E REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	175

**CAPÍTULO 2 — Um primeiro tempo de diagnóstico da realidade organizacional:
os dados dos questionários**

Introdução	183
1. A ESCOLA URBANYX: BREVE RETRATO	184
2. A PERCEPÇÃO DA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR	186
3. A EXPLICAÇÃO DA DINÂMICA ORGANIZACIONAL	189
4. A AVALIAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR	192
5. OS CONTEXTOS DE INTERACÇÃO ESCOLA/FAMÍLIA	195
5.1 As práticas dominantes dos DTs	195
5.2. Acompanhamento das actividades escolares pelos EEs	195
5.3. Barreiras ao envolvimento dos EEs na vida escolar	197
5.4. A frequência dos contactos entre EEs e DTs	198
5.5. A atmosfera relacional entre DTs e EEs	200
5.6. Representações recíprocas dos EEs e DTs	202
6. HIPÓTESES INTERPRETATIVAS	206
NOTAS E REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	209

.....	212
Introdução	213
1. PERCEPÇÃO DA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR	214
1.1 - Concepções de Organização	214
1.1.1. A metáfora industrial	214
1.1.2. A metáfora orgânica	215
1.1.3. A metáfora doméstica	217
1.2 Os Factos Culturais	219
1.2.1. Os ritos e cerimónias	219
Os ritos iniciáticos	220
Os ritos de integração	221
Os ritos de recompensa e de exclusão	222
1.3 O Clima de Escola	223
1.3.1. Clima autoritário benévolo	223
1.3.2. Clima consultivo	224
1.3.3. Clima participativo	227
2 - EXPLICAÇÃO DA DINAMICA ORGANIZACIONAL	229
2.1 Actores preponderantes no estabelecimento de ensino	229
2.2 Os Métodos de Direcção	231
2.2.1. O perfil do líder	231
2.2.2. A pilotagem da organização escolar	234
2.3. A responsabilização e participação dos professores	237
2.4. As Dicotomias Organizacionais	239
2.5. A Relação com o Meio	242
3. AVALIAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO	245
3.1. - Valores individuais	245
3.2. Valores Partilhados e Pressupostos Tácitos	249
3.2.1. Uma sub-cultura desenvolvimentista	250
3.2.2. Uma sub-cultura consensual	252
4. IDENTIDADE DA ORGANIZAÇÃO	253
4.1. As finalidades da escola	253
4.2. A "eficácia" da escola	254
4.3. O clima de escola	254
4.4. Os projectos	255
4.5. Acção/Dinamismo/Abertura ao exterior	255
4.6. Valorização das culturas minoritárias	255
5. A ORIENTAÇÃO DO COMPORTAMENTO ORGANIZACIONAL	256
5.1. Orientação para a acção interna	256

5.1.1. Interesses dos alunos	256
5.1.2. Participação dos actores	256
5.1.3. Reforço das estruturas intermédias de gestão	257
5.2. Orientação para a Acção Externa	258
5.2.1. Aprofundar a abertura comunitária	258
5.2.2. Reforçar o envolvimento das famílias na escola	259
5.2.3. Divulgar a escola	260
6. HIPOTÉSES INTERPRETATIVAS	261
NOTAS E REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	268

CAPÍTULO 4 – Da Diversidade das Práticas aos Significados do Envolvimento das Famílias na Vida Escolar

Introdução	273
1. A DIVERSIDADE DAS PRÁTICAS DE ENVOLVIMENTO DAS FAMÍLIAS NA ESCOLA	274
1.1. Os papéis do Director de Turma	274
1.2. As práticas verificadas na acção	277
Tipo 1 - Obrigações Básicas das Famílias.....	279
Tipo 2 -Obrigações Básicas da Escola.....	279
Tipo 3 - Envolvimento na escola	282
A Associação de Pais	283
Tipo 4 - Envolvimento em actividades de aprendizagem em casa	283
Tipo 5 - Envolvimento na gestão e tomadas de decisão	285
Tipo 6 - Colaboração e intercâmbio com organizações comunitárias	286
2. SIGNIFICADOS DA RELAÇÃO DA ESCOLA COM A FAMÍLIA	287
2.1. Concepções de Participação Parental	288
2.1.1. A “participação” como presença	288
2.1.2. A “participação” como co-responsabilização	289
2.1.3. A “participação” como contra-poder	290
2.1.4. A “participação” como recurso pedagógico	292
Recurso humano e material	292
Auxiliar pedagógico	293
Força de pressão institucional	294
2.1.5. A “participação” como comunicação	294
2.1.6. A “participação” como parceria	297
As modalidades de participação	299
2.2. As Barreiras ao Envolvimento das Famílias na Escola	300
2.2.1. A Tradição de Separação entre a Escola e as Famílias	300
2.2.2. As Barreiras Estruturais da Organização Social	303
2.2.3. A Culpabilização das Famílias	304

As lógicas de "culpabilização" das famílias	306
2.2.4. As Estruturas Organizacionais do Estabelecimento de Ensino	307
A natureza da "oferta"	309
O "marketing" educacional	310
As normas burocráticas e a burocratização dos papéis do DT.....	311
As insuficiências logísticas dos estabelecimentos de ensino	311
2.2.5. Perfil do corpo docente	312
A insegurança dos professores	312
A apropriação individual das normas e das rotinas da organização	313
2.2.6. A implementação da Reforma e o clima de mudança	315
3. HIPÓTESES INTERPRETATIVAS	318
CONCLUSÃO	326
CONSIDERAÇÕES FINAIS	329
NOTAS E REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	333
BIBLIOGRAFIA	337

INDICE

VOLUME II

Indice	1
Introdução	2
ANEXO I — Observação Directa	3
1.1 - Objectivos	4
1.2 - Exemplo de um extracto do diário de campo	5
ANEXO II — Questionários	8
2.1 - Objectivos	9
2.2 - Questionário aos directores de turma	10
2.2.1 - Questionário	11
2.2.2 - Dimensões, temas e itens	19
2.2.3 - Dados brutos	20
2.2.4 - Frequências absolutas e relativas	24
2.2.5 - Categorização das questões abertas.....	28
2.2.6 - Tratamento gráfico	33
2.3 - Questionário aos encarregados de educação	41
2.3.1 - Questionário	42
2.3.2 - Dimensões, temas e itens	47
2.3.3 - Dados brutos	48
2.3.4 - Frequências absolutas e relativas	51
2.3.5 - Categorização das questões abertas.....	54
2.3.6 - Tratamento gráfico	58
ANEXO III — Entrevistas	65
3.1— Objectivos	66
3.2 - Estruturação temática	66
3.3 - Guião das entrevistas aos DTs/professores	67
3.4- Guião da entrevista com o Presidente do Conselho Directivo	69
3.5 - Grelha de análise das entrevistas	72
3.6 - Indicações de codificação	74
3.7 - Exemplo da ficha de categorização	75
3.8 - Exemplo da matriz de análise das entrevistas	76
3.9 - Transcrições das Entrevistas	78
3.9.1 - Entrevista 1 — “Mário”	79
3.9.2 - Entrevista 2 — “Adelaide”	112
3.9.3 - Entrevista 3 — “Paula”	141
3.9.4 - Entrevista 4 — “Filomena”	166
3.9.5 - Entrevista 5 — “Clotilde”	188

INDICE DE FIGURAS E QUADROS

FIGURAS:

Fig. 1 - O sistema organizacional segundo BERTRAND e GUILLEMENT (1988)	29
Fig. 2 - As variáveis que intervêm na composição do clima escolar, segundo BRUNET (1992)	62
Fig. 3 - Os elementos da cultura organizacional	70
Fig. 4 - Os domínios de origem dos sintomas culturais segundo Kobi e Wüthrich	71
Fig. 5 - Os modelos de cultura segundo Quinn e McGrath	75
Fig. 6 - O modelo ecológico do desenvolvimento humano segundo Bronfenbrenner	101
Fig. 7 - «Overlapping» esferas de influência entre a família, escola e comunidade na aprendizagem	122
Fig. 8 - O director de turma na comunidade escolar	130
Fig. 9 - A percepção da organização escolar (DTs)	187
Fig. 10 - A influência dos actores nos processos decisórios	188
Fig. 11 - Os índices de cooperação existentes na escola	189
Fig. 12 - A explicação da dinâmica organizacional	190
Fig. 13 - A <i>Escola Urbanyx</i> e os seus valores	192
Fig. 14 - Os "pontos fortes" e os "pontos fracos" da escola	194
Fig. 15 - Distribuição das respostas dadas pelos DTs à seguinte questão: «com base na sua experiência, indique duas acções/actividades que tenha feito e que tiveram reflexos positivos no rendimento escolar dos seus alunos».	195
Fig. 16 - O acompanhamento das actividades escolares pelos EEs	196
Fig. 17- Distribuição das respostas dadas pelos EEs à seguinte questão: «nomeie duas coisas que você faz que têm influência positiva no aproveitamento escolar do seu filho(a)».....	197
Fig. 18 - Barreiras ao envolvimento dos EEs na vida escolar	198
Fig. 19- Perfil da frequência dos contactos entre DTs e EEs	200
Fig. 20 - Perfil das respostas sobre as características da atmosfera relacional entre DTs e EEs	201

Fig. 21 - A imagem que os EEs têm dos DTs	203
Fig. 22 - A imagem que os Directores de Turma têm dos Encarregados de Educação	204
Fig. 23 - Distribuição das respostas dadas pelos DTs à seguinte questão: «Com base na sua experiência, indique duas acções/actividades que os EEs tenham feito e que tiveram reflexos positivos no rendimento escolar dos seus alunos»	205
Fig. 24 - Distribuição das respostas dadas pelos EEs à seguinte questão: «Refira duas coisas que os professores do seu filho(a) tenham feito e que tiveram influência positiva no aproveitamento escolar»	205
Fig. 25 - Quadro síntese dos valores organizacionais	246

QUADROS:

Quadro I - Definições de cultura segundo as principais teorias organizacionais	56
Quadro II - Cultura e dinâmica sociocognitiva organizacional	66
Quadro III - Alguns atributos dos modelos de cultura organizacional segundo Quinn e McGrath	75
Quadro IV - As configurações simbólicas do estabelecimento escolar	82
Quadro V - Tipologia das famílias segundo as suas modalidades de integração/relação	96
Quadro VI - Quadro síntese das lógicas de acção familiares	96
Quadro VII - As lógicas de acção familiar	98
Quadro VIII - Algumas características dos paradigmas quantitativo e qualitativo	146
Quadro IX - Os valores na Escola Urbanix de acordo com a tipologia de Quinn e McGrath (1985)	193
QUADRO X - As frequências absolutas (FA) e relativas (FR) dos contactos entre DTs e EEs	199
QUADRO XI - Síntese das funções e orientações dos ritos e cerimónias da organização.....	220
Quadro XII - O envolvimento das famílias na <i>Escola Urbanix</i>	278

INTRODUÇÃO

1. A PERTINENCIA DO ESTUDO

*«Vemos o envolvimento dos pais como
forma de aprofundar a sociedade democrática»*

Don DAVIES, 1989

1.1. Introdução

A educação constitui uma das componentes fundamentais do processo de socialização de qualquer indivíduo tendo em vista a integração plena no seu ambiente. No actual contexto em que a crise dos sistemas educativos parece ser uma realidade consensual, importa fazer emergir novos paradigmas educativos mais consentâneos com as necessidades educativas das sociedades mutantes em que vivemos. A família e a escola são, por esta ordem, os dois primeiros ambientes sociais que a criança conhece, sendo portanto instituições fundamentais no seu crescimento social, fornecendo-lhe estímulos, ambientes e modelos vitais que servirão de referência para as suas condutas.

No início do presente estudo importa procurar demonstrar a pertinência do objecto de investigação que escolhemos ou, por outras palavras, esclarecer as motivações e os fundamentos que nos levaram a insidir o nosso estudo sobre a problemática da Cultura de Escola e da interacção Escola-Família.

Por ora, não pretendemos proceder a uma análise teórica profunda, mas tão somente caracterizar o quadro que nos alimentou a motivação e a curiosidade em levar à prática a presente investigação. Salientamos portanto três ordens de argumentos que de seguida procuraremos fundamentar: as motivações pessoais, os dados da investigação científica e o quadro legal em vigor.

1.2. As Motivações Pessoais

Sendo oriundo de um estrato socio-económico médio/baixo, guardo da minha vivência enquanto aluno do ensino preparatório e secundário, a relação de ajuda que a minha mãe sempre me proporcionou, incitando-me a ir à biblioteca, esforçando-se por me acompanhar nos trabalhos de casa, recompensando-me quando os resultados eram encorajadores, elogiando e criticando quando necessário o meu trabalho, indo com regularidade à escola e mantendo um contacto frequente com os professores. Apesar do seu baixo nível de escolaridade (4ª classe), não tenho hoje dúvidas de que o tipo de relacionamento pais/filho que acompanhou a minha infância e adolescência se revelou determinante no aproveitamento escolar que sempre tive. Em contexto familiar pude aprender que os valores e atitudes facilitadoras do sucesso escolar (auto-disciplina, responsabilidade, ambição moderada, gosto pelo trabalho bem feito) não estão circunscritos a uma classe social em particular, como defendem as *teorias da reprodução social*, mas podem ser comuns a todas elas.

Também a experiência enquanto professor e muito especialmente os oito anos em que permanecemos ligados à formação de professores, nos proporcionaram a oportunidade de experimentar, acompanhar e supervisionar diferentes projectos na área da relação escola-família, integrados nas práticas de direcção de turma¹. Apesar de nunca se ter procedido à avaliação dos resultados, a riqueza dos processos que lhes estiveram associados fundamentam a convicção de possuírem grande alcance pedagógico. Foi com eles que 1) percebemos que «*é necessário estar consciente das condições sociais e da função social do acto educativo e, simultaneamente, ter capacidade para se relacionar com os outros*» (CORTESÃO, 1983: 17); 2) constatámos que é possível aproximar a escola da comunidade e envolver a comunidade na escola; 3) pudemos verificar a importância do *envolvimento* dos encarregados de educação (EEs) no processo educativo; 4) pudemos testemunhar, ao contrário da ideia usualmente difundida, que é possível envolver activamente os EEs em projectos educativos; 5) aprendemos que o envolvimento das famílias na vida escolar é útil aos alunos, aos professores e às próprias famílias.

Contudo, constatamos que a direcção de turma nas nossas escolas se resume, na maior parte das situações, a um mero acto burocrático-administrativo, limitando-se o director de turma (DT) ao registo das faltas dos alunos, ao envio de postais para casa sempre que estes excedem, em alguma disciplina, metade do limite de faltas permitidas por lei, a convocar o conselho de turma (CT) quando surgem problemas disciplinares, a receber pontualmente os EEs, etc.. Na direcção de turma, tal como em outros domínios da vida escolar, o envolvimento das famílias teima em ser diminuto, facto que nos leva a pensar que entre nós a Escola e Família permanecem ainda *worlds apart* (LIGHTFOOT, 1978). Todos estes dados da observação empírica ilustram bem o estado de *anomia* em que se encontra, nas nossas escolas, a interacção entre a escola e as famílias em geral, e o campo da direcção de turma em

particular, situação que só contribui para desvirtualizar a igualdade no sucesso e a acção socializadora da Escola.

Procurando inventariar, seleccionar e compreender algumas das razões que têm justificado este “divórcio assumido” entre a escola e a família, realizámos um estudo exploratório (DIOGO, 1994)² através do qual foi possível concluir que os DTs vêem com bom agrado o envolvimento dos EEs na vida escolar e reconhecem que este traz vantagens para os alunos, para os pais e para os professores. Todavia, maioritariamente, apresentam-se satisfeitos com o actual *satus quo*, considerando que existem suficientes oportunidades para o diálogo entre os DTs e os EEs. Outro aspecto interessante é o de atribuírem as culpas sobre as razões da dificuldade de comunicação, quer aos EEs, quer ao contexto organizacional da escola, ilibando-se de responsabilidades no processo. Porém, quando questionados sobre se «*utilizam estratégias muito variadas para conseguir trazer os pais à escola*», as respostas parecem denotar a consciência de que, neste domínio, os esforços desenvolvidos são escassos. Identificámos ainda respostas de natureza contraditória, tanto no que diz respeito à frequência dos contactos, como no tocante às “representações” recíprocas relativamente aos objectivos educacionais. Tudo isto contribui também para nos aguçar a curiosidade no sentido de compreender as razões que, neste domínio, orientam as práticas dos actores.

No quadro do sistema social de uma realidade organizacional tão complexa e dinâmica como aquela que apresenta a generalidade dos estabelecimentos de ensino, interessámo-nos por abordar o problema, transportando para o centro da reflexão a compreensão da cultura organizacional (FROST *et al.*, 1985; SHEIN, 1985)³ subjacente ao(s) estabelecimento(s) de ensino: a(s) culturas(s) de Escola. Não será a natureza do diálogo frágil e desigual que caracteriza a interação escola/família, o sintoma de uma cultura organizacional que limita o processo de “construção do outro”?

1.3. Os Dados da Investigação

O discurso científico tem promovido cada vez mais o debate sobre a problemática das relações escola-família. Todos conhecemos o modo como os pioneiros do movimento da *escola nova* (Dewey, Décroly, Claparède, Pestalozzi, Montessori) e da *escola moderna* (Freinet), enfatizaram as relações escola-família. Após as teorias que atribuíam o insucesso escolar a factores da personalidade e de inteligência (WATSON, 1959; WATSON e LOWREY, 1967), após as teorias que imputavam as performances das crianças ao seu meio familiar e aos handicaps culturais (BOURDIEU e PASSERON, 1970; BERNSTEIN, 1975), após as teorias que tentaram explicar as desigualdades dos alunos através da escola, sua organização e estruturas (BROOKOVER *et al.*, 1979; HEYNEMAN e LOSLEY, 1983), emergem novas abordagens que colocam a tónica sobre a importância das interações escola-família (GOODLAD, 1984; MACBETH, 1981, 1989; PERRENOUD e MONTANDON, 1987). Nos anos 80 recomenda-se aos professores que estabeleçam uma colaboração estreita com as

famílias, a fim de situar melhor as crianças no seu ambiente e suscitar o envolvimento dos pais nas tarefas da escola e nas actividades escolares dos seus filhos.

Em síntese, duas décadas de investigação em ciências da educação têm demonstrado que o *envolvimento parental*⁴ na vida escolar contribui para melhorar significativamente as *performances* sociais e académicas dos alunos: CHAUVEAU e CHAUVEAU (1992) COMER (1980, 1988, 1990), DAVIES (1987, 1989, 1992), DAVIES, MARQUES e SILVA (1993), DURNING e POURTOIS (1994), EPSTEIN (1984, 1987, 1992), GOODLAD (1984), HENDERSON (1981, 1987); HENDERSON e BERLA (1994), MACBETH (1984, 1987, 1988, 1989, 1993), MARQUES (1988, 1989, 1992, 1993) PERRENOUD e MONTANDON (1987, 1988), POURTOIS (1991), SEELEY (1985), WALBERG (1980, 1984), são apenas alguns dos exemplos mais relevantes. De um modo geral, todas estas investigações corroboram a ideia de que o envolvimento familiar no estabelecimento de ensino se reflecte positivamente nos alunos, nos encarregados de educação, nos estabelecimentos de ensino e na própria sociedade.

1.3.1. Reflexos nos alunos

Nas três obras de síntese relativamente à investigação produzida em torno da problemática da relação da escola com as famílias, HENDERSON (1981; 1987) concluiu que *«o envolvimento dos pais aumenta o aproveitamento escolar»* dos seus educandos, ou seja, *«os programas concebidos com forte envolvimento parental produzem estudantes com melhor aproveitamento que os programas idênticos, mas sem envolvimento parental. (...) as escolas com elevadas taxas de reprovação melhoram imenso quando os pais são solicitados a ajudar»* (HENDERSON, 1987: 1). Em idêntico sentido vão os quinze estudos analisados recentemente por aquela autora⁵: *«através dos programas estudados, o aproveitamento escolar aumentou directamente com a duração e a intensidade do envolvimento parental. (...) cada um deles concluiu que, quanto mais as famílias se envolvem, melhor são os desempenhos dos alunos na escola»* (HENDERSON e BERLA, 1994: 6). Apesar de não haver um receituário que prescreva as modalidades de envolvimento dos pais na vida escolar dos seus filhos, existe uma variedade de papéis que estes podem assumir: *«trabalhámos cuidadosamente com os pais para ter a certeza de que os seus primeiros projectos fossem bem sucedidos. O sucesso gera sucesso e confiança, e como resultado disso eles estarão motivados para participar ainda mais. Quando os pais têm um relacionamento positivo com o pessoal da escola, podem ajudar os filhos a desenvolver uma atitude positiva para com essas pessoas. Isto é importante. Quando incitamos as crianças desfavorecidas de grupos minoritários a alcançarem o sucesso escolar — o instrumento prioritário da sociedade — estamos frequentemente a exigir-lhes que sejam diferentes dos seus pais. Com os pais envolvidos, não há conflito»* (COMER, 1988a: 219).

1.3.2. Reflexos nos encarregados de educação

Muitos estudos têm mostrado as vantagens que as diferentes modalidades de envolvimento e participação nas escolas trazem aos EEs (DAVIES *et al*, 1989, 1992; EPSTEIN, 1987, 1992). Salienta-se a melhoria da sua auto-estima, o aumento da motivação para o desencadear de processos de formação permanente e a melhoria qualitativa da sua participação nas tarefas colectivas. Os membros da família *«vão compreender o significado do parentesco e estarão mais aptos a aumentar a sua participação em outras actividades cívicas»* (KRASNOW, 1990: 25). Há muitas formas de os pais ajudarem a criança na aprendizagem e que se inserem na esfera das suas atribuições. Se tal acontecer, *«os pais poderão sentir-se adequados e confiantes, tanto em relação à criança, como em relação à escola»* (BERNSTEIN, 1982: 22). Por conseguinte, a participação parental na vida escolar pode, por um lado desencadear processos de auto-formação e uma busca de um sentido de si próprio, que pode traduzir-se numa maior participação e envolvimento na cidadania. Por outro lado, aumenta a qualidade das interacções EE/aluno, EEs/EEs e EEs/professores, o conhecimento dos EEs sobre o desenvolvimento das crianças e jovens e os seus *skills* (EPSTEIN, 1992).

A este propósito, são pertinentes as palavras de CANÁRIO (1989: 36) quando afirma que *«a necessária articulação, integrada, do escolar e do extra-escolar, da formação inicial e contínua, do mundo do ensino com o da educação dos adultos concretiza-se através de políticas integradas de intervenção educativa, a nível regional e local, que não são compatíveis com escolas telecomandadas por decretos e circulares a partir dos órgãos centrais do sistema de ensino, divorciadas da realidade e das instituições locais»*.

1.3.3. Reflexos nos estabelecimentos de ensino

A abundante produção bibliográfica sobre a eficácia da escola aponta o envolvimento parental como um dos seus parâmetros fundamentais (PURKEY e SMITH, 1983; GOODLAD, 1984; GOOD e BROPHY, 1986; GOOD e WEINSTEIN: 1992; EPSTEIN, 1992). O envolvimento e a participação dos EEs pode trazer benefícios aos professores e à escola: *«o trabalho do professor pode ser mais fácil e satisfatório se receber a ajuda e cooperação das famílias e os pais assumirão atitudes mais favoráveis face aos professores se cooperarem com eles de uma forma positiva»* (DAVIES *et al*, 1989: 39-40). No mesmo sentido vão as palavras de Krasnow (1990), quando refere que *«o envolvimento parental afecta também os professores. (...) Quando os pais estão completamente envolvidos na vida e nos processos de tomada de decisão escolar, a escola muda»* (KRASNOW, 1990: 25), na medida em que os professores passarão a ver-se menos como “donos” do conhecimento, da escola e da educação. A colaboração com as famílias, apesar de não substituir a necessidade de programas de educação de alta qualidade nem a necessidade de uma melhoria profunda e compreensiva dos estabelecimentos de ensino (HENDERSON e BERLA, 1994) é, todavia, uma componente fundamental de uma estratégia de reforma. A promoção do sucesso escolar passa pois, pela

criação de estratégias susceptíveis de criar situações de aprendizagem que respeitem os contextos culturais presentes na escola, pelo que será útil e desejável uma “outra” articulação entre os estabelecimentos de ensino e a comunidade em geral e as famílias em particular.

1.3.4. Reflexos na sociedade

A defesa da “abertura” da escola à comunidade local assume frequentemente a forma de um discurso normativo e voluntarista, na medida em que, se por um lado começa a ser veiculada pelos organismos centrais (Lei de Bases do Sistema Educativo), por outro a sua materialização prática assume ainda um carácter pontual, decorrente das práticas de alguns actores individualmente empenhados. No entanto, a pertinência, tanto do discurso como das práticas, tem sido reforçada pelas modernas concepções de desenvolvimento global que conferem à participação um papel chave na implementação das políticas de desenvolvimento. Na verdade, a educação representa uma das dimensões fundamentais destas políticas que, apesar de enquadradas por um plano global centralmente definido, encontram nos contextos locais — num quadro de participação e negociação — o terreno propício à sua concretização. Uma escola mais aberta e *«mais interactiva com o seu contexto social é condição necessária para que a implicação directa da população nas questões da educação seja possível»* (CANÁRIO, 1989: 34).

Carnoy e Levin (1986) entendem o conflito social entre democracia e elitismo como expressão de um conflito entre dois tipos de reformas: *«aqueles que reproduzem as desigualdades educacionais requeridas pela eficácia do sistema capitalista e aqueles que igualizam as oportunidades em benefício da mobilidade e da participação democrática. É o conflito entre as forças do capitalismo e da democracia que determina a natureza da educação. A expansão da escola em muitas sociedades caracterizou-se, não apenas pela mudança nos postos de trabalho, mas também por um impulso em direcção a uma maior igualdade, democratização e participação»*. (CARNOY e LEVIN, 1986)⁶. Entre a eficiência capitalista e a democracia participativa, a educação está assim sujeita a um “stress” interno criado por estas duas forças de sentido contrário. Neste quadro, a Escola é entendida como um veículo da transformação social e económica, podendo os estabelecimentos de ensino, em parceria com as famílias e outros agentes comunitários, desencadear movimentos sociais que contrariem os constrangimentos impostos pelas forças reprodutoras.

Entre nós, a legislação associada à Reforma Global do Sistema Educativo (RGSE) criou condições para o estabelecimento de novas parcerias geradoras de movimentos sociais protagonistas de uma maior democratização e igualdade de oportunidades no acesso e sucesso dos alunos. Haverá, contudo, que considerar a influência do estatuto socio-económico das famílias na propensão para a colaboração com a escola, na medida em que a sua subvalorização mais não faria do que aumentar as desigualdades de oportunidades perante a escola e perante a

sociedade, das crianças mais carenciadas. Alguns autores encaram, pois, a participação das famílias na vida escolar como uma das formas de desenvolvimento da sociedade democrática, ao concebê-la como *«uma força contrária à tendência da reprodução das desigualdades, caso seja orientada por princípios igualitários»* (DAVIES et al, 1989: 40).

1.4. Os Dados Oficiais

Recentemente, em Portugal como noutros países⁷, a produção legislativa descentralizadora e autonomizante sobre os estabelecimentos de ensino⁸ reconhece a importância e cria condições para um maior envolvimento e participação das famílias na vida escolar, assim como para a emergência de uma concepção de escola que deixa de ser encarada como um serviço local do Estado e passa a ter a capacidade de se auto-dirigir. Como salienta LIMA (1992: 1) *«a segunda metade da década de oitenta, sobretudo a partir da aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (...) representou a vários títulos, um ponto de viragem que o início desta década tem confirmado.»*

A Lei de Bases do Sistema Educativo (lei n.º 46/86 de 14 de Outubro) estabelece o quadro legal que rege o sistema educativo português.

A nível dos princípios gerais (art.º 2) defende-se, entre outros, os direitos a *«uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares»*, bem como o *«desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos»*, tendo em vista *«o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva»*.

De entre os muitos princípios organizativos (art.º 3), destacam-se respectivamente: *«assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projectos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas»* e *«contribuir para desenvolver o espírito e a prática democráticos, através da adopção de estruturas e processos participativos na definição da política educativa, na administração e gestão do sistema escolar e na experiência pedagógica quotidiana, em que se integram todos os intervenientes no processo educativo, em especial os alunos, os docentes e as famílias»*.

A nível dos objectivos (art.º 7), são também evidentes as referências à necessidade de articulação da escola com as famílias: a alínea b) fala na necessidade de equilíbrio entre a *«cultura da escola»* e a *«cultura do quotidiano»*; a alínea h) fala em *«proporcionar ... atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação, quer no plano dos seus vínculos com a família, quer no da intervenção consciente na realidade circundante»*; a alínea m) fala em *«participar no processo de informação e orientação educacionais em colaboração com as famílias»* e

finalmente a alínea o) refere a necessidade de «*criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos*».

O regime jurídico da autonomia das escolas (Dec-Lei nº 43/89 de 3 de Fevereiro), uma das ferramentas legais que concretiza a Lei de Bases, consagra nos seus princípios orientadores: alínea c) democraticidade na organização e participação de todos os interessados no processo educativo e na vida da escola; alínea f) inserção da escola no desenvolvimento conjunto de projectos educativos e culturais em resposta às solicitações do meio; alínea g) instrumentalidade dos meios administrativos e financeiros face aos objectivos educativos e pedagógicos.

O recente Dec.-lei nº 172/91 altera substancialmente o modelo de direcção e gestão dos estabelecimentos de ensino e, num quadro de autonomia e diversidade, aponta para «*o apoio e a participação alargada da comunidade na vida da escola*». Neste sentido, fortalece-se a participação da comunidade em geral e das famílias em particular, ao atribuir em órgãos de direcção e de decisão como o *Conselho de Escola* (artº 7º, 8º e 9º) e o *Conselho Pedagógico* (artº 31º, 32º e 33º) dois lugares aos representantes dos EEs, os quais passarão a ter oportunidade de intervenção e participação directa nas orientações e políticas educativas a incrementar pelos estabelecimentos de ensino ao nível local. Também nas estruturas de orientação educativa, à semelhança do que já existia, os EEs terão dois representantes nos *Conselhos de Turma*» (um representante da Associação de Pais (AP) e um representante dos EEs da turma).

Paralelamente, o Desp. 8 SERE/89, o qual estabelece o regulamento do «*conselho pedagógico*», indica como principais estruturas de orientação educativa, no que diz respeito às relações escola/família, respectivamente o *Conselho de Directores de Turma* e os *Directores de Turma*. Quanto às atribuições do primeiro, especifica-se no ponto 34.3: «*promover e planificar formas de actuação junto dos pais e encarregados de educação*» e no ponto 34.4 : «*promover a interacção entre a escola e a comunidade*». No que diz respeito aos segundos, especifica-se no ponto 41 que «*são atribuições do director de turma: 41.1 — desenvolver acções que promovam e facilitem a correcta integração dos alunos na vida escolar; 41.2 — garantir aos professores da turma a existência de meios e documentos de trabalho e a orientação necessária ao desempenho das actividades próprias da acção educativa; 41.3 — garantir uma informação actualizada junto dos pais e encarregados de educação acerca da integração dos alunos na comunidade escolar, do aproveitamento escolar, das faltas a aulas e das actividades escolares*».

Por último, é de salientar que a implementação da Reforma Global do Sistema Educativo Português aponta para um reforço do papel da família e da comunidade na direcção e gestão dos estabelecimentos de ensino. Contudo, e embora tenha sido inicialmente previsto um maior reconhecimento dos papéis do DT, designado por «*Orientador Educativo de Turma*» (OET) (FORMOSINHO et al., 1988), este parece continuar a ser ignorado⁹.

Em síntese, por um lado parece claro que a relevância da actuação pedagógica do DT na integração dos alunos na vida escolar, na procura de uma convergência de atitudes da “equipa pedagógica”, no envolvimento dos EEs no processo educativo, na aproximação da Escola ao Meio, além da literatura, é também um dado oficialmente confirmado. O DT surge, neste contexto, como um importante agente de *interface* entre diferentes sistemas que interagem no processo educativo: Família/Escola/Comunidade. Por outro lado, a participação dos EEs e dos seus representantes em órgãos de direcção, testemunha a emergência de um novo paradigma de escola que, dotado de autonomia, define e incrementa as suas políticas educativas locais em parceria com as famílias e agentes comunitários.

No terreno, porém, estes princípios não passam de algo que está longe de encontrar eco no quotidiano da grande maioria dos nossos estabelecimentos de ensino, pelo que urge compreender as razões que condicionam essa realidade.

2. PLANO DO TRABALHO

No presente trabalho efectuámos um percurso heurístico que sintetizamos do seguinte modo:

2.1. Os pressupostos do estudo:

Na sequência da pesquisa bibliográfica que efectuámos, partimos dos seguintes pressupostos:

- i) *A família é uma instância de orientação* que condiciona, em grande medida, o nível escolar e as expectativas sociais da criança. O capital cultural transmitido à criança através da família *«pré-determina em larga escala o capital escolar, isto é, o nível de instrução que ela será capaz de adquirir, o qual, por sua vez, predetermina o seu status socio-profissional»* (BOUDON, 1973: ii). O envolvimento das famílias na vida escolar contribui para a concretização do princípio de uma maior igualdade de sucesso das crianças mais desfavorecidas.
- ii) A partilha das tarefas educativas está no princípio das relações família-escola: elas apenas têm sentido em função de uma divisão de responsabilidades e de acções educativas entre estas duas instituições que partilham o tempo da criança e a sua disponibilidade para aprender. (PERRENOUD e MONTANDON, 1987). A participação das famílias na vida escolar dos seus educandos traz benefícios aos pais, aos professores, aos alunos e à escola.
- iii) Os contextos organizacionais dos estabelecimentos de ensino são ainda, ao nível das práticas instituídas, largamente marcados por uma lógica de funcionamento de cariz

racionalista e burocrático, fechados sobre si próprios, e em que os fluxos energéticos com o exterior são escassos, insuficientemente assumidos ou até “voluntariamente ignorados”.

- iv) Apesar do voluntarismo de numerosos EEs e professores, a situação de convivência mais frequente entre a escola e as famílias é marcada por uma relação frágil e atormentada, bem demonstradas pelas expressões «*mundos à parte*» (LIGHTFOOT, 1978) e «*diálogo impossível?*» (PERRENOUD e MONTANDON, 1987).
- v) A diversidade de pontos de vista que se verifica a propósito das relações escola-família, por parte dos EEs, professores e autoridades escolares é, não só alimentada pela diversidade das suas representações recíprocas, mas também pela *cultura da escola*.
- vi) A direcção de turma, constituindo um domínio privilegiado de interacção entre a escola e as famílias, é frequentemente deixada ao sabor do imprevisto e da criatividade dos actores, sendo frequentemente concebida à luz do primado dos critérios administrativo-burocráticos sobre os critérios pedagógicos.
- vii) A abertura da escola às famílias/EEs é insuficientemente encarada nos projectos educativos de escola em consequência das representações que gestores e professores possuem sobre as implicações de uma tal abertura.
- viii) A alteração dos mecanismos institucionalizados da relação EE/DT pode potencializar a mudança da Escola no sentido de uma organização mais aberta à inovação, melhor inserida no meio envolvente e, por isso, capaz de contribuir para uma resposta mais adequada às necessidades educativas das comunidades onde se insere e da sociedade em geral.

2.2. Os objectivos do estudo

Neste quadro, definimos um conjunto de objectivos que nortearam a pesquisa:

- i) Desenvolver competências e interesses de investigação científica que nos orientem o percurso de desenvolvimento pessoal a empreender no futuro;
- ii) Proceder ao diagnóstico da cultura da escola a partir dos significados atribuídos pelos professores (i.e. DTs) relativamente a algumas dimensões que caracterizam o contexto interno do estabelecimento de ensino;
- iii) Descrever as modalidades de interacção escola/família verificadas no quotidiano da escola;

- iv) Relacionar a cultura da escola com as modalidades de interacção verificadas e desejadas entre a escola e as famílias;
- v) Contribuir para perspectivar o futuro das interacções escola-família no quadro da Reforma Global do Sistema Educativo Português.

Em última análise, e porque sabemos que «*o sonho comanda a vida*», estes objectivos inserem-se numa filosofia pessoal que desejaríamos ver concretizada — mas que sabemos sermos impotentes para a difundir e generalizar —, orientada para a transformação da instituição escolar, tornando-a mais adequada às exigências educativas que dela se esperam: uma educação para o sucesso, capaz de integrar e de promover a igualdade de oportunidades, sobretudo dos estratos sociais mais carenciados e, por essa via, combater os mecanismos da reprodução social. O grande objectivo que temos em mente é o de aprofundar a compreensão das razões que estão na origem do estado de “clausura” em que a escola se encontra e desse modo levantar pistas que possam contribuir para o desencadear da abertura da escola à comunidade envolvente, aos seus problemas, necessidades e anseios, e assim contribuir para tornar os estabelecimentos de ensino organizações mais saudáveis, abertas e participadas, nas quais o «*partenariado socio-educativo*» e a interacção escola/comunidade possa ser uma realidade concreta. Em última análise, procuraremos abrir pistas que possam contribuir, ainda que modestamente, para a transformação da escola, no sentido da emergência de novas práticas educativas centradas na parceria entre professores, famílias e membros da comunidade.

3.3. As questões de investigação:

Procurando concretizar estes objectivos, formulámos as seguintes questões de investigação:

- 1 — PORQUE É QUE A ESCOLA E AS FAMÍLIAS PERMANECEM DOIS «MUNDOS À PARTE»?
- 2 — COMO É QUE A CULTURA DA ESCOLA CONDICIONA A RELAÇÃO ENTRE A ESCOLA E A FAMÍLIA?⁵

Para concretizar aqueles objectivos e responder a estas questões, estruturámos o corpo da nossa investigação em duas partes:

PARTE I — Elementos para a definição de uma problemática: dos contextos organizacionais dos estabelecimentos de ensino à interacção entre a escola e as famílias: no capítulo 1 — Teorias organizacionais e organização escolar; no capítulo 2 — A metáfora

cultural no estudo da organização escolar: contribuições para uma alternativa teórica; no **capítulo 3** — Família e escola: elementos para a compreensão de uma realidade complexa e dinâmica.

PARTE II — A cultura de escola e a interacção entre a escola e as famílias: o caso da *Escola Urbanyx*: no **capítulo 1** — Metodologia da Investigação; no **capítulo 2** — Um Primeiro Tempo de Diagnóstico da Realidade Organizacional: os dados dos questionários; no **capítulo 3** — Elementos para a Compreensão da Cultura da *Escola Urbanyx*; No **capítulo 4** — Da Diversidade das Práticas aos Significados do Envolvimento das Famílias na Vida Escolar.

3. CONCLUSÃO:

Com base no que temos vindo a afirmar, poderemos concluir que: 1) a participação das famílias e dos EEs na vida escolar se traduz em benefícios vários «*para o desenvolvimento e aproveitamento escolar das crianças, para os pais, para os professores e as escolas e para o desenvolvimento de uma sociedade democrática.*» (DAVIES *et al*, 1989: 37); 2) a Proposta Global de Reforma do Sistema Educativo parece reforçar este ponto de vista, ao atribuir um reforço significativo dos papéis dos encarregados de educação na vida escolar, nomeadamente: I) no Conselho de Direcção da Escola; II) nos Conselhos de Turma; III) nos Conselhos Locais de Educação; 3) da nossa experiência pessoal e do estudo exploratório que efectuámos, parece poder inferir-se que o modelo tradicional de estabelecimento escolar fechado sobre si próprio e afastado das famílias e do exterior, continua a ser uma das realidades evidentes nas nossas escolas. Neste contexto, e estando conscientes da multiplicidade de abordagens possíveis, procuraremos na cultura da escola, as razões que permitam compreender o diálogo frágil e difícil que, entre nós, caracteriza a interacção escola-família.

NOTAS E REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- ¹ Destaco pela importância das dinâmicas conseguidas, os projectos de Intercâmbio Cultural realizados respectivamente na Escola Secundária de Pinhal Novo em 1988/89 e na Escola Secundária da Camarinha em Setúbal em 1990/91.
- ² Este estudo consistiu na aplicação de um questionário a DTs e a EEs em três estabelecimentos do Distrito de Setúbal — Escola Secundária do Fogueteiro (no Seixal), Escola Secundária Alfredo da Silva (no Barreiro), Escola Secundária de Bocage (em Setúbal), tendo sido recolhidos respectivamente 57 questionários preenchidos por EEs e 51 por DTs.
- ³ Para SHEIN (1985: 9) a cultura organizacional é «um padrão de pressupostos básicos inventados, descobertos ou desenvolvidos por um grupo, à medida que aprende a enfrentar problemas de adaptação externa e integração interna, considerados válidos e que podem ser transmitidos aos novos membros como a forma correcta de perceber, pensar e sentir esses problemas.».
- ⁴ A designação «*envolvimento parental*» é aqui utilizada no sentido que lhe deu DAVIES *et al* (1989), abrangendo todas as formas de actividade dos encarregados de educação na educação dos seus educandos: em casa, na escola e na comunidade. Trata-se portanto de uma expressão diferente da de «*participação dos pais*», a qual se refere apenas às actividades dos encarregados de educação relacionadas com «*algum poder ou influência em campos como os do planeamento, gestão e tomada de decisões nas escolas*» (Davies, 1989: 24).
- ⁵ ARMOUR (1976); BRONFENBRENNER (1974); EAGLE (1989), GILLUM (1977); GORDON (1979), IRVINE (1979); LELER (1987); McDILL (1969); MITRSOMWANG e HAWLEY (1993); MOWRY (1972); PHILLIPS *et al* (1985); RADIN (1972); TOMEY (1986); WAGENAAR (1977); WALBERG *et al.* (1980).
- ⁶ Citados por DAVIES *et al* (1989: 41).
- ⁷ Por exemplo nos Estados Unidos, as «*National Educacional Goals*» para o ano 2000 fazem do envolvimento e participação das famílias um dos grandes objectivos a alcançar. No sistema educativo norte americano: «*Every school will promote partnerships that will*

increase parental involvement and participation in promoting the social, emotional, and academic grow of children» (U.S.D.E., 1994)

- ⁸ Veja-se a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº46/86, art.º 1, 2 e 3); o Dec-lei nº 43/89 de 3 de Fevereiro Decreto Lei sobre Direcção, Gestão e Administração das escolas (dec.-lei nº 172/91- A de 10 Maio; o Despacho 8/SERE/89 — Regulamento do Conselho Pedagógico e dos seus Órgãos de Apoio (artigos 33 a 50); Formosinho et al. (1988) - «Princípios Gerais da Direcção e Gestão das Escolas» in Documentos Preparatórios II, Lisboa, G.E.P. p.139 -170.
- ⁹ Segundo FORMOSINHO *et al* (1988), o *orientador educativo de turma* passaria a assegurar obrigatoriamente duas orientações de turma (com uma redução de oito horas lectivas, sensivelmente o dobro do estipulado actualmente). Nos artigos 58º, 59º e 60º, especificam-se as atribuições propostas para os o *orientadores educativos de turma* nas suas três áreas de intervenção: alunos, professores da turma e encarregados de educação. Sem nos alongarmos demasiado, refira-se apenas as suas atribuições em relação aos EEs: «1 - *informar os encarregados de educação de todos os assuntos respeitantes aos seus educandos*; 2 - *atender semanalmente os encarregados de educação*; 3) *reunir periodicamente com os encarregados de educação*; 4 - *solicitar a colaboração dos encarregados de educação para a realização de actividades educativas com os alunos a seu cargo*» (FORMOSINHO et al., 1988: 213).
- ¹⁰ Mais à frente, na Parte II, explicitaremos os parâmetros de análise subjacentes a cada uma delas.

PARTE I

ELEMENTOS PARA A DEFINIÇÃO DE UMA PROBLEMÁTICA:

**Dos contextos organizacionais dos estabelecimentos de ensino à
interacção entre a escola e as famílias**

CAPÍTULO 1

TEORIAS ORGANIZACIONAIS E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

«We are certain of one thing. We will never move withing the bureaucratic structure to new schools, to free schools. That structure was invented to assure domination and control. It will never produce freedom and self-actualization.»

CLARK e MELOY (1990)

Introdução

A reflexão sobre as organizações aprofunda a análise e compreensão da natureza e das dificuldades da acção colectiva, na medida em que a organização pode fornecer um modelo do efeito de sistema, no qual emergem os fenómenos de «*cooperação e interdependência entre actores que perseguem interesses divergentes senão mesmo contraditórios*» (CROZIER e FRIEDBERG, 1977: 21). A acção colectiva entendida como a acção organizada dos homens, não é um *fenómeno natural* emergente de uma qualquer espécie de dinâmica espontânea que conduz o ser humano a agrupar-se e organizar-se. É antes um *constructo social* decorrente das respostas específicas encontradas pelos actores, enquanto indivíduos autónomos e criativos, para resolver os seus problemas num quadro de cooperação e tendo em vista o cumprimento de objectivos comuns.

A investigação em torno das questões organizacionais tem originado uma vasta produção bibliográfica que possibilita uma visão de um conjunto de teorias/modelos que importa ter presente como enquadramento teórico do nosso estudo. Temos consciência de que as tarefas de simplificação e estruturação inerentes à elaboração de qualquer modelo mais não visam do que evidenciar as variáveis mais significativas que ajudam a compreender uma dada realidade. Os modelos são, pois, «*representações abstractas, esquemáticas e sintéticas das realidades estudadas pela ciência, que facilitam a sua interpretação e compreensão*.» (SEDANO e PEREZ, 1989: 62). Privilegiar-se determinadas variáveis significa ignorar-se sempre outras e, por consequência, o modelo organizativo transcendente é algo que não existe.

Sem a pretensão de sermos exaustivos, começaremos por reflectir sobre o conceito de organização, para de seguida caracterizar as teorias da organização (racional/burocrática, humanista, política e sistémica), tendo em vista, posteriormente, analisar algumas das suas implicações nos estabelecimentos de ensino e na organização escolar. Neste sentido, após uma breve reflexão sobre a escola como objecto de estudo, analisaremos as teorias clássicas e modernas da organização escolar, seguindo uma lógica de raciocínio que nos conduz à emergência de um paradigma de escola entendida como comunidade educativa, no qual a construção do projecto educativo, enquanto processo e produto, constitui a expressão da sua identidade e autonomia.

1. REFLEXÕES A PROPOSITO DA CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE ORGANIZAÇÃO

Face a um determinado contexto, as soluções encontradas pelos actores não são necessariamente nem as melhores, nem as únicas. São sempre «*soluções contingentes ... grandemente indeterminadas e portanto arbitrárias*» (CROZIER e FRIEDBERG, 1977: 16), pelo que, antes de as criticar ou de eventualmente propôr alternativas, importa *conhecê-las*, isto é, «*compreender a sua lógica e racionalidade próprias, interrogando-nos sobre os problemas que os homens têm tentado resolver através delas, e sobre as dificuldades e limitações que daí derivaram*» (CROZIER e FRIEDBERG, 1977: 16).

Organização deriva etimologicamente do termo grego «*organon*» (instrumento), cujo significado não deixa de estar associado às ideias de ordem, coordenação e finalidade com que a «*organização*» é frequentemente conotada.

HUTMACHER define «*organização*» como «*um colectivo humano coordenado, orientado para uma finalidade, controlado e atravessado por questões de poder*» (1992: 58). Nesta definição ressaltam como elementos constitutivos: 1) a existência de uma estrutura social coordenada e caracterizada por relações relativamente estáveis; 2) a existência de finalidades que orientam as políticas a seguir e que, em última análise, justificam a sua existência; 3) os jogos de poder como elemento fulcral da organização, apesar de sob esta designação se esconderem diferentes modalidades de cooperação e de distribuição do poder. Em sentido idêntico vai a definição de SILVER (1983) ao afirmar que uma organização «*é uma unidade social na qual as pessoas conseguiram estabelecer entre si relações estáveis (...) com a finalidade de tornar possível um conjunto de objectivos e finalidades*». Esta definição, no essencial idêntica à anterior, realça no entanto, as relações interpessoais como uma das componentes fundamentais das organizações. Boudon e Bourricaud argumentam, por seu turno, que os problemas da «*cooperação*» e da «*hierarquia*» se encontram conjuntamente em qualquer organização, entendendo-se esta como «*um grupo orientado para a realização de um objectivo comum, em que os papéis são diferenciados e hierarquizados*» (BOUDON e BOURRICAUD, 1982: 433).

Na sua análise sobre o funcionamento geral das organizações, MINTZBERG (1982) identificou cinco configurações estruturais básicas que se distinguem conforme o grau de poder exercido por cada uma delas, gerando um modo de coordenação particular que se reflecte na sua atrofia ou hipertrofia: 1) o *centro operacional*: os actores directamente envolvidos na produção de bens ou serviços; 2) o *topo estratégico*: órgão de gestão e administração (detentor do poder); 3) a *cadeia hierárquica*: assegura a articulação entre o topo estratégico e o centro operacional; 4) «*os bárbaros da tecno-estrutura*»: os que actuam directamente sobre as tarefas dos outros, e são simultaneamente o principal motor da standartização (que mobiliza os métodos) e inovação (que permite à organização fazer face às transformações do meio); 5) o *suporte logístico*: funções de apoio (cantina, reprografia, audiovisuais, centros de recursos

educativos, etc.). Neste contexto, a *estrutura simples* das pequenas empresas é fundada no poder do director, na centralização da coordenação e na ausência da tecnoestrutura ou da cadeia hierárquica. A *burocracia mecanicista* das grandes empresas industriais assenta basicamente no poder da tecnoestrutura responsável pela standartização dos processos e pelo seu controlo, e pelo desenvolvimento da cadeia hierárquica e do suporte logístico. A *burocracia profissional*, típica dos estabelecimentos de ensino, hospitais e outros serviços públicos, caracteriza-se pela hipertrofia do centro operacional, pela redução da cadeia hierárquica à sua expressão mais simples e por um topo estratégico constituído por uma equipa de direcção. A *estrutura divisionalista*, característica das empresas dos sectores de ponta modernos e competitivos, assenta no poder da cadeia hierárquica, que assegura a standartização das produções, bem como a planificação e o controlo dos resultados. A *adocracia*, o modelo em voga nas empresas de “matéria cinzenta”, funda-se no desenvolvimento das funções de apoio e de aconselhamento, na importância da comunicação informal e na coordenação por ajustamento mútuo e pelo exercício do poder pela via do projecto. A construção do projecto processa-se em equipa e permite congregiar os *experts* e assegurar a ligação com o centro estratégico e de controlo, assim como com determinados operadores do centro operacional e com funcionários do apoio logístico.

As organizações são *estruturas diferenciadas* a todos os níveis (na origem socio-cultural dos seus elementos, na natureza da sua formação, na posição hierárquica que cada um ocupa na estrutura do poder, nos interesses que possuem em jogo, (...)), cuja coesão não depende apenas de si próprias, mas também dos papéis dos seus membros fora delas. Em virtude da sua estrutura diferenciada, heterogénea e pluralista, as organizações são também *coligações* que requerem *comportamentos estratégicos* por parte dos actores nas relações de interdependência que se estabelecem entre os seus elementos, apesar da natureza muito diversa das motivações, dos papéis e das práticas individuais na consecução dos objectivos colectivos. As organizações são, por isso, universos de conflito cujo funcionamento resulta «*dos afrontamentos entre as racionalidades contingentes, múltiplas e divergentes de actores relativamente livres, utilizando as fontes de poder à sua disposição. Os conflitos de interesse, as incoerências, os «pensadores estruturais» que daí resultam, (...) são o preço que uma organização deve pagar para existir, e mesmo a condição da sua capacidade em mobilizar as contribuições dos seus membros e em obter deles essa «boa vontade», sem a qual não pode funcionar convenientemente*» (CROZIER e FRIEDBERG, 1977: 92/3). Pelo que, além das suas características estruturais, as organizações são sobretudo *construídos sociais* em que interagem os diferentes actores, tendo em vista a realização de um determinado projecto, isto é, alcançar determinados objectivos e finalidades, dependendo muito a sobrevivência e eficácia da organização «*da capacidade de motivar os seus participantes*» (BOUDON e BOURRICAUD, 1982: 433).

As organizações são sobretudo «*padrões de vida, modos de ver o mundo. São planos para a existência forjados no fogo da vida. São as regras que escolhemos para viver; são também as regras que os outros escolheram para nós e as quais aceitamos. As organizações*

são os significados que encontramos nas nossas vidas, indiferentes ao modo como esses significados chegaram lá. O eu (self) não pode escapar à organização. Na verdade o eu (self) é organização num sentido profundo, se bem que o eu possa comportar-se e sentir de modo bastante diferente quando se desloca de uma organização para outra — de fragmento em fragmento do seu mundo pessoal.» (GREENFIELD, 1985: 5241-2). A organização é também a ordem auto-imposta que traz regularidade e rotina à vida dos actores.

Como corolário da sua evolução, as organizações têm progressivamente vindo a complexificar-se. A organização moderna *«não pode mais ser compreendida como a expressão de mecanismos impessoais ou imperativos funcionais que assegurariam «espontaneamente» a satisfação das «necessidades» de integração e de adaptação de um sistema cuja estrutura nos seria fornecida à partida»* (CROZIER e FRIEDBERG, 1977: 92), pelo que o seu funcionamento não poderá ser entendido na perspectiva taylorista de um conjunto mecânico de organismos compostos, movidos e conduzidos racionalmente por uma única racionalidade. O erro que a maioria das teorias comete ao encarar as organizações, é o de *«concebê-las como algo separado da vida, do amor, do sexo, do crescimento, do eu, do conflito, da realização, da decadência, da morte e do acaso»* (GREENFIELD, 1985: 5241). Se é verdade que as pessoas vivem como indivíduos no seu *own world*, também não é menos verdade que necessitam de interagir com os outros e com os mundos em que vivem. A organização emerge da comunicação e da interacção com o outro, na medida em que realizamos um esforço constante para comunicar com o outro, tocar-lhe, compreendê-lo e frequentemente controlá-lo. Greenfield concebe as organizações como pessoas, na medida em que aquelas assentam no elemento humano e no pessoal, isto é, no self, *«na criatividade do eu, na sua liberdade constrangida e na sua capacidade de escolha»* (GREENFIELD, 1985: 5248). A organização é assim, a expressão do eu, mas também das necessidades dos outros, na medida em que no teatro social — ou não fosse o homem um “animal social” e socializável — a pessoa não vive isolada, mas interage permanentemente com o outro.

As organizações estão inundadas de valores inevitável e irremediavelmente construídos e transportados pelos actores: *«o mundo dos valores está dentro de nós, profundamente dentro de nós. Os valores são a derradeira realidade subjectiva. (...) Para admitir o individual, a teoria sobre as organizações e administração exige um reconhecimento da apreciação individual e subjectiva da realidade, o qual constitui o único terreno em que os valores existem»* (GREENFIELD, 1985: 5249). As organizações tornam-se portanto construções sociais, na medida em que o que reconhecemos como organização não passa de uma invenção ou uma ilusão. A organização não é um sistema ou uma estrutura, é uma realidade socialmente construída, produzida e sustentada pelas pessoas. Organização *«é outra palavra para as pessoas viverem as suas vidas em contexto com outras pessoas. Evidentemente, a organização é sinónimo de um ambiente. Enquanto o mundo físico está "out there", o ambiente social está nas pessoas, mesmo que a organização se encontre dentro de nós mesmos»* (GREENFIELD, 1985: 5248). Assim, a capacidade das pessoas construir o seu mundo e posteriormente olhá-

lo de modo independente e objectivo, explica porque é que a ilusão e a realidade são frequentemente a mesma coisa nos assuntos sociais.

As organizações são também *sistemas abertos* cujo funcionamento depende muito, não só das suas condições internas, mas também dos sistemas e fluxos de trocas que mantêm com o exterior, isto é, com o meio envolvente para o qual se orientam e do qual muitas vezes dependem. Muitas das trocas estão naturalmente condicionadas pela *«imagem da organização perante o público, ou perante as autoridades de que depende»* (BOUDON e BOURRICAUD, 1982: 438) e que, em última análise, lhes legitimam a existência e lhes asseguram os recursos.

Todas estas e outras reflexões em torno das organizações têm produzido um corpo de definições diferenciado que apresentam, no entanto, alguns pontos de convergência. Neste estudo consideraremos a organização numa perspectiva sistémica, ou seja, *«um sistema situado num meio que compreende: um subsistema cultural (intenções, finalidades, valores, convicções), um subsistema tecnocognitivo (conhecimentos, técnicas, tecnologias e experiência), um subsistema estrutural (uma divisão formal e informal do trabalho), um subsistema psicossocial (pessoas que têm relações entre elas), assim como um subsistema de gestão (planificação, controlo e coordenação)»* (BERTRAND e GUILLEMENT, 1988: 14).

2. OS MODELOS ORGANIZACIONAIS/TEORIAS DA ORGANIZAÇÃO

No seguimento dos trabalhos de SCOTT (1981), OGAWA (1985), e SEDANO e PEREZ (1989), identificaremos cinco modelos que estiveram na base do desenvolvimento dos estudos mais significativos sobre as organizações: 1) o modelo racional/burocrático; 2) o modelo humanista; 3) o modelo político; 4) o modelo sistémico aberto; 5) o modelo cultural¹¹. Porque se trata de referenciais teóricos fundamentais, importa caracterizá-los sumariamente.

2.1. O modelo racional/burocrático

O modelo racional/burocrático foi o primeiro a emergir e encontra as suas raízes e fonte de inspiração em três “progenitores” teóricos (OGAWA, 1985): 1) os estudos sobre os princípios e métodos da gestão científica de Frederick Taylor (1911) que, procedendo a uma análise crítica das tarefas desempenhadas pelos trabalhadores, procuravam melhorar a produção através da identificação dos processos mais eficazes e eficientes para a realização das diferentes tarefas; 2) os trabalhos de Henry Fayol (1925) sobre os princípios da gestão administrativa, os quais visavam racionalizar os processos de gestão (planificação, organização, liderança, coordenação, controlo); 3) o tipo ideal de administração burocrática desenvolvido por Max Weber (1968), uma forma organizacional assente na racionalidade dos processos e cujo desenvolvimento se orientava no sentido da concretização das metas previamente definidas e da promoção da eficiência.

No conjunto, estes estudos ilustram concepções funcionalistas e pragmáticas da organização, que encaram o trabalhador como um recurso produtivo de actividade programável. Boudon e Bourricaud referem que a organização burocrática *«se caracteriza pela sua relativa insensibilidade às motivações dos agentes e às pretensões do público»* (BOUDON e BOURRICAUD, 1982: 435).

A lógica da organização racional/burocrática reside fundamentalmente no seu potencial de gestão racional dos diferentes grupos humanos. Weber relaciona o *tipo ideal de organização burocrática* com a divisão fixa do trabalho, hierarquia de funções, regras e regulamentações escritas, separação entre a realização e os direitos pessoais e profissionais, e impessoalidade, encarando o emprego como uma carreira de natureza meritocrática. A organização burocrática caracteriza-se pela natureza dos seus objectivos, os quais são fixados *«não pelos membros da organização, mas por uma autoridade superior que podemos designar de política»* (BOUDON e BOURRICAUD, 1982: 434). A burocracia representa um exemplo ideal de racionalidade formal, isto é, *«um método puramente técnico e concebido para tomar decisões quando os fins eram claros»* (TYLER, 1991: 48), ou seja, um instrumento destinado a atingir metas bem determinadas. Além desta componente associada às metas, a racionalidade da organização burocrática caracteriza-se ainda pela existência de estruturas altamente formalizadas que standartizam e regulam os comportamentos e tornam mais explícita a estrutura das relações entre os diferentes papéis. Esta *«teoria da máquina»*¹², como tão correctamente foi designada por KATZ e KAHAN (1977), caracteriza-se, assim, por uma:

- *«Especialização do processo e das tarefas para maior eficiência;*
- *Standartização do desempenho funcional, para acompanhar a divisão das operações e evitar erros;*
- *Unidade de direcção e centralização das tomadas de decisão;*
- *Uniformidade de tratamento do pessoal dentro de cada nível ou status;*
- *Não duplicação de funções, tendo em vista assegurar a centralização»* (in SEDANO e PEREZ, 1989: 119).

Pautado por critérios de racionalidade e de eficiência, o modelo racional burocrático concebeu a organização como “um arranjo rígido de peças” em que se atribui pouca importância ao factor humano. Constituinte de uma abordagem prescritiva e normativa, a *teoria da máquina* traduz uma visão segmentária da organização, que se preocupa fundamentalmente com a organização formal e que, por isso, constitui uma visão microscópica do homem, ao negligenciar a importância dos grupos informais e do carácter social do trabalho. Por outro lado, ao assumir um modelo de *homo economicus*, cuja motivação depende exclusivamente de incentivos monetários, adopta uma concepção degradante e humilhante de *homem robot* super-especializado, posteriormente contrariada por múltiplas análises (CHIAVENATO, 1981). O modelo racional burocrático representa, por outro lado, uma abordagem de sistema fechado que se preocupa exclusivamente com o que se passa no interior da organização, negligenciando os

fluxos de trocas com o exterior que, em última análise, lhe asseguram os recursos e a sobrevivência.

Por maior que seja a cooperação entre os seus elementos, a organização burocrática nunca é «auto-gerida», na medida em que os seus dirigentes (independentemente do seu estatuto na hierarquia do poder) serão sempre «executantes» e subordinados em relação às autoridades políticas, o que faz sobressair o papel instrumental das organizações que, muitas vezes, mais não são do que instrumentos ao serviço das políticas globais superiormente decididas.

2.2. O Modelo Humanista

A crise dos anos 30, o aumento do poder dos sindicatos, a acção da Organização Internacional do Trabalho, o desenvolvimento das ciências psicológicas e sociológicas, entre outros factores, desencadearam o movimento de difusão das teorias humanistas e democratizantes. O modelo racional, ao conceber as organizações como “máquinas” eficazes e eficientes na consecução de finalidades pré-determinadas, não respondia a muitos dos aspectos observados no cenário organizacional. No seguimento dos trabalhos do psicólogo industrial Elton Mayo (1880-1949), compreendeu-se a importância do factor humano nas ciências da organização ou, por outras palavras, das variáveis relacionadas com os trabalhadores enquanto indivíduos e com as normas de carácter informal que se desenvolvem no interior dos grupos de trabalhadores, as quais constituem condicionantes importantes dos seus comportamentos no cenário organizacional¹³. Por conseguinte, as teorias humanistas centram o seu focus teórico na problemática da compatibilização das necessidades individuais e dos grupos informais com as necessidades globais da organização. Chiavenato refere que, «com o advento da teoria das relações humanas, uma nova linguagem começa a dominar o repertório administrativo: fala-se agora de motivação, liderança, comunicação, organização informal, dinâmica de grupos, etc.. Os antigos conceitos clássicos de autoridade, hierarquia, racionalização do trabalho, departamentalização, princípios gerais de administração, etc., passam a ser doravante atacados. O engenheiro e o técnico cedem o lugar ao psicólogo e ao sociólogo. O método e a máquina cedem a primazia à dinâmica de grupo. O “homo economicus” é substituído pelo “homo social”» (CHIAVENATO, 1981: 170). Também MINTZBERG (1982) reconhece que existem centros de poder não reconhecidos oficialmente; canais de comunicação de carácter informal que não foram previstos nem estabelecidos oficialmente, os quais, em muitos casos, são mais eficazes que os formais; e processos de decisão dentro da organização que são independentes dos sistemas estabelecidos.

As organizações, mais do que instrumentos para a realização de determinadas finalidades meticulosamente definidas, são «fundamentalmente, grupos sociais tentando adaptar-se e sobreviver nas suas circunstâncias particulares» (SCOTT, 1981: 80). O «natural system model» (OGAWA, 1985), ou «modelo humanista» (SEDANO e PEREZ, 1989), traduz portanto, uma abordagem que encara os indivíduos e os grupos como fontes de incerteza

organizacional e que assumiu como focus da investigação o que então se designou por *organização informal*, isto é, o conjunto das «*normas e padrões de comportamento baseados nas características e recursos pessoais dos participantes numa situação específica*» (SCOTT, 1981: 83). Tal paradigma enfatiza, por conseguinte, o lado pessoal dos actores na organização e as relações que se estabelecem entre eles. Ao contrário dos *grupos formais*, perfeitamente enquadrados pelos objectivos da organização e da direcção, os *grupos informais* surgem em consequência de relações espontâneas entre os membros da organização. Com frequência, estes grupos organizados em torno dos interesses e aspirações dos seus membros, possuem um poder significativo no interior da organização, podendo mesmo funcionar como um “contra poder” nas situações em que os fins e objectivos individuais entram em conflito com os fins e objectivos da organização. É frequente tal acontecer nas situações organizacionais em que são patentes níveis de dependência, de hierarquização, de uma planificação que aponta para tarefas monótonas e pouco enriquecedoras, as quais utilizam poucas capacidades do sujeito, geram sentimentos de dependência e diminuem o autocontrolo e a auto-responsabilidade (SEDANO e PEREZ, 1989).

ARGYRIS (1964) sistematiza esta situação organizativa nos seguintes postulados:

- «1) existe incongruência entre as necessidades do indivíduo mentalmente são e as exigências da organização formal;
- 2) as consequências desta incongruência são as frustrações, os fracassos, as expectativas a curto prazo e os conflitos;
- 3) os princípios formais da organização contribuem para que o indivíduo dirija a sua atenção para uma parte ou sector do trabalho, perdendo de vista o conjunto e o objectivo da organização. O indivíduo sente-se arrastado para lutas de competência e rivalidades com os colegas, superiores e subordinados;
- 4) as atitudes dos indivíduos para restabelecer o seu equilíbrio interno são diversas:
 - abandono da organização;
 - absentismo e rotação;
 - agressão;
 - pedido de maior retribuição para compensar a insatisfação;
 - falta de implicação no trabalho;
 - desinteresse crescente acerca da organização e seus objectivos;
 - desenvolvimento de grupos informais;
 - criação formal de grupos sindicais e de interesses.
- 5) a conduta de adaptação tem um efeito cumulativo. As acções correctivas e os controlos reforçados podem aumentar o antagonismo agressivo e o grau de dependência e submissão do indivíduo, traduzindo-se em maior apatia e desinteresse.» (in SEDANO e PEREZ, 1989: 91:92)

A superação de contextos organizacionais como este, exige, por consequência, a adopção de modelos humanistas, nos quais se aumente a comunicação e a participação dos actores nas

esferas da tomada de decisão organizacional, simultaneamente acompanhada de uma natural diminuição, tanto dos níveis hierárquicos, como dos graus de subordinação e de dependência. Em suma, um novo paradigma que “importa” para o centro da teoria organizacional, um conceito de administração dominado por: 1) a introdução das teorias das relações humanas na administração; 2) uma filosofia humanista e democrática das organizações; 3) uma maior comunicação entre os indivíduos e os grupos no seio da organização; 4) uma maior participação dos actores; 5) a necessidade de melhorar as relações interpessoais.

Emergindo de uma oposição cerrada à teoria clássica (i.e. modelo racional/burocrático), as teorias humanistas representam uma nova visão da administração que, entre outros, promove a participação do centro operacional na resolução dos problemas, favorece a interacção entre os indivíduos e os grupos, melhora o relacionamento interpessoal, os canais de comunicação entre os actores e a vivência democrática no seio da organização, ao mesmo tempo que aumenta a reflexividade sobre a necessidade de um conhecimento mais profundo sobre a natureza humana. No entanto, ao circunscrever a análise à organização informal, ao considerar o conflito indesejável e ao valorizar o carácter pragmático das medidas tendentes à promoção de relações humanas harmoniosas, não deixa de constituir uma abordagem parcial da organização que funciona mais como um complemento, do que uma alternativa à teoria clássica.

2.3. O Modelo Político

Os enfoques políticos vêem a organização como um campo de batalha pelo poder entre os indivíduos e os grupos que defendem interesses diferentes, ou seja, como um palco de diálogo e de jogo entre os múltiplos e divergentes interesses emergentes no campo organizacional. Ao enfatizar a importância da multiplicidade dos interesses¹⁴ em jogo, do conflito e do poder, o modelo político entende a organização como a “arena política” de luta pelo poder, disputada tanto por indivíduos, como por grupos de objectivos divergentes. Como refere MORGAN *«em contraste com a opinião de que as organizações são empresas racionais integradas que perseguem um objectivo comum, a metáfora política incita a ver as organizações como redes pouco articuladas de pessoas com interesses divergentes, que se juntam por motivos circunstanciais»* (1986: 154).

Enquanto entidade formal, a organização visa sempre a consecução de determinadas finalidades que, no que diz respeito aos processos e modalidades de concretização, apontam para uma pluralidade de soluções. O jogo de interesses dentro e fora da organização e entre os seus grupos formais e informais, desencadeia um campo amplo de negociação e de pacto ou de conflito, segundo a sua natureza e o grau de poder dos interessados.

A abordagem política transporta para o centro da reflexão teórica a problemática do poder e da autoridade, entendidas no sentido weberiano, isto é, como a possibilidade de impôr uma determinada orientação no interior de uma dada estrutura social, em que a autoridade¹⁵ é vista como a capacidade prática de a incrementar.

Sem que se exclua a possibilidade de existência de modalidades mistas, MORGAN (1986:145) apresenta seis sistemas políticos característicos das organizações:

- 1) a *autocracia* — considerada como modalidade de poder absolutista concentrado no “chefe” e que controla a globalidade da organização.
- 2) a *burocracia* — caracterizada pela profusão de normas e regulamentos escritos que enquadram as modalidades de exercício do poder.
- 3) a *tecnocracia* — dominada pelo poder do “saber” tecnocrático exercido individualmente por um expert ou por grupos de técnicos.
- 4) a *co-gestão* — assente em coligações acordadas pelos grupos em confronto e que asseguram a gestão dos interesses em jogo.
- 5) a *democracia representativa* — baseada num poder instituído através de eleições.
- 6) a *democracia directa* — caracterizada pelo exercício de um poder de tipo cooperativo e baseado na igualdade dos indivíduos nas tomadas de decisão.

Segundo MORGAN (1986: 185), as visões políticas sobre as organizações podem classificar-se em três grupos:

- «I) A visão política unitária — que privilegia uma visão holística da organização materializada na ênfase dos objectivos globais em detrimento dos interesses individuais dos seus membros.
- II) A visão política radical — a qual, com base na teoria marxista, enfatiza os problemas decorrentes da luta de classes, encarando a organização como uma “arena” de confronto e de conflito permanente entre forças rivais de interesses antagónicos, resultante da desigual distribuição do poder.
- III) A visão política pluralista — que enfatiza a diversidade de interesses dos indivíduos e dos grupos e assume o conflito numa perspectiva construtiva, sendo a organização entendida como um sistema de poderes, de meios, recursos e capacidades diferentes mas complementares.»

Ao destruir o mito da racionalidade da clássica organização científica do trabalho, a abordagem política de análise organizacional ajuda a compreender parte do comportamento humano na organização, mas enferma da limitação de conceber a organização numa dimensão reducionista com fins quase exclusivamente políticos.

2.4. O Modelo Sistémico

Enquanto que os modelos racional/burocrático, humanista e político elegeram como focus principal de análise a estrutura e funcionamento interno da organização, o modelo sistémico ocupa-se sobretudo das relações da organização com o «*environnement*».

Baseado no quadro teórico fornecido pela teoria geral dos sistemas (BERTALANFFY, 1956), o modelo sistémico preocupa-se em analisar: 1) as trocas que ocorrem entre a organização e o ambiente; 2) a manutenção das “fronteiras” da organização; 3) a natureza do

ambiente em si; 4) os processos através dos quais as pressões do ambiente afectam a estrutura e o funcionamento das organizações (OGAWA, 1985), tendo em vista tornar a acção mais eficaz. A abordagem sistémica das organizações é, portanto, *«um processo de modificações das organizações. Consiste, não apenas numa análise, mas também numa intervenção. (...) Possui um aspecto eminentemente prático: é uma maneira de mudar as organizações.»* (BERTRAND e GUILLEMENT, 1988: 15).

2.4.1. Sistema: conceito, estrutura e traços funcionais

A noção de sistema corporifica a encruzilhada das metáforas e dos conceitos vindos de todas as disciplinas que nela circulam (ROSNAY, 1977), pelo que nenhuma definição de sistema é satisfatória.

Saussure, contrariando a visão analítica segundo a qual o sistema é entendido como a soma das partes, sustenta que um sistema é um todo irredutível à soma das partes: um sistema é *«uma totalidade organizada, formada por elementos solidários que não podem ser definidos uns em relação aos outros, senão em função do seu lugar nessa totalidade»* (DURAND, 1979: 96). Segundo ROSNAY, um sistema *«é um conjunto de elementos em interacção dinâmica, organizados em função de um objectivo»* (1977: 85), pelo que a ideia de interacção questiona todo o tipo de causalidade linear. Tendo em conta a multiplicidade de estados que um sistema pode assumir, Ladrière refere que um sistema constitui um *«objecto complexo formado por componentes distintos, ligados entre si por um certo número de relações»* (DURAND, 1979: 97). Segundo MORIN, o sistema constitui *«uma unidade global organizada de inter-relações entre elementos, acções e indivíduos»* (DURAND, 1979: 96). Esta noção de organização salienta a ideia de que uma relação diferente entre os elementos de um sistema, produz uma nova unidade com características diferentes dos seus componentes. EVEQUOZ define sistema como *«uma estrutura integrada e estável, equipada de dispositivos auto-reguladores e jogando um grau considerável de autonomia»*, constituído por *«regras (ou metaregras) que vão influenciar a sua estrutura e o seu funcionamento»* (1986: 68). Assim sendo, as características de auto-regulação e autonomia mediatizam o conjunto das interacções internas e externas do sistema. MÉLÈSE chama a atenção para o relacionamento com o exterior. Segundo este autor, um sistema *«é definido por um projecto sobre o ambiente (...) e por uma fronteira física ou simbólica, sempre permeável, através da qual transitam as suas trocas com o ambiente»* (1984: 44). Deste modo, destaca-se a relevância das interacções permanentes com o ambiente, as quais induzem mudanças no funcionamento interno do sistema, materializáveis através da explicitação de *«um conjunto de projectos e de finalidades, de esquemas de comportamento e de regras relativamente mais permanentes do que as acções ou reacções em si»* (MÉLÈSE, 1984: 41).

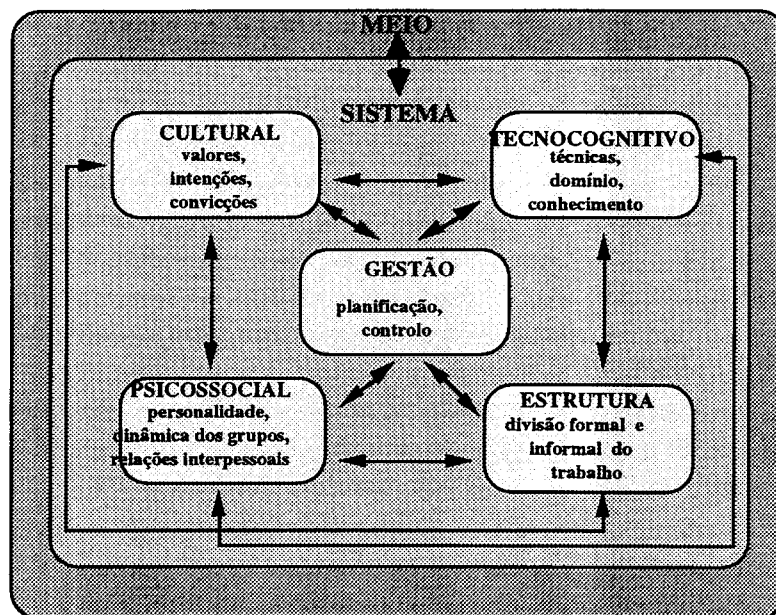
A descrição de um sistema passa por analisar os seus aspectos estruturais (a organização espacial dos seus diferentes elementos) e funcionais (os processos, isto é, a sua organização temporal: troca, transferência, crescimento, evolução, etc.). A dinâmica dos sistemas assenta no

jogo combinado dos ciclos de retroacção, dos fluxos e dos reservatórios¹⁶. Qualquer transformação num sistema pressupõe sempre a existência de entradas (dados, inputs) e saídas (resultados, outputs). As primeiras dizem respeito à influência do ambiente sobre o sistema, enquanto que as segundas reflectem a resposta do sistema sobre o ambiente.

2.4.2. A organização como sistema

O estudo da organização num paradigma sistémico tem sido objecto de numerosos desenvolvimentos. De acordo com BERTRAND e GUILLEMENT (1988), a organização compreende cinco dimensões (fig. 1):

Fig. 1 — O sistema organizacional segundo BERTRAND e GUILLEMENT (1988)



- 1) o *subsistema cultural* — os comportamentos organizacionais são profundamente influenciados por um conjunto de valores e intenções que, em última análise, constituem a sua razão de ser;
- 2) o *subsistema tecnocognitivo* — para atingir os seus objectivos, a organização recorre a um corpo de conhecimentos, técnicas, tecnologias e a um «*savoir faire*» que, agindo em função dos objectivos do subsistema cultural, não deixa de ter impactos importantes, quer na estrutura da organização, quer no subsistema psicossocial;
- 3) o *subsistema estrutural* — de acordo com a origem etimológica do termo, a organização pressupõe uma estrutura e uma integração das actividades (divisão do

trabalho, atribuição de responsabilidades e coordenação da acção), frequentemente formalizados por regras, procedimentos e diagramas organizacionais;

- 4) o *subsistema psicossocial* — construído na interacção entre pessoas e grupos, traduz-se nas condutas dos actores, nas suas motivações e expectativas, nos seus papéis, nas dinâmicas de grupo e nas redes de influência, isto é, num *clima organizacional*. Sendo influenciado por todos os outros subsistemas, o subsistema psicossocial influencia-os igualmente a todos;
- 5) o *subsistema da gestão* — constitui o «centro nervoso» que organiza e controla as actividades (estabelece as finalidades e os objectivos, realiza a planificação, controla as estratégias e assegura a relação com o meio) e que, por isso, possui um papel dominante na organização.

Por seu turno, HARRISON (1987)¹⁷ apresenta uma sistematização clara deste modelo de análise, recorrendo para tal a três ordens de factores: os elementos, as características básicas e os critérios de eficácia.

No que diz respeito aos elementos, salienta: 1) os recursos - os *inputs* que condicionam a produção (recursos humanos, matérias primas, capital, informação sobre o meio, etc.); 2) os produtos - os *outputs* resultantes da acção organizativa; 3) a tecnologia - os métodos e processos utilizados na transformação dos recursos em produtos; 4) o ambiente - as condições externas directamente relacionadas com a tecnologia e com tudo o que possa gerar impactos sobre a organização (os “clientes”, o mercado de recursos e produtos, o estado do conhecimento sobre a tecnologia da organização, o quadro legal, as instituições sociais como a família, o sistema político, etc.); 5) os propósitos - as estratégias, fins e objectivos dos órgãos de direcção da organização; 6) as condutas e processos - as normas de conduta, interacções e relações entre grupos e indivíduos, conflito, relações de poder, modalidades de liderança e de exercício do poder, resolução de problemas, avaliação; 7) a cultura - as normas partilhadas, crenças, valores, símbolos, receptividade à mudança e inovação; 8) a estrutura - as relações duradouras entre indivíduos, grupos e unidades, departamentos, papéis estabelecidos, mecanismos de coordenação, etc.

Dentre as características fundamentais do modelo sistémico aberto, destacam-se: i) a importância do *environnement* no condicionamento dos fluxos de *inputs* (recursos) e dos *outputs* (produtos), bem como das próprias operações internas (condutas, processos, cultura); ii) as organizações utilizam frequentemente muitos dos seus produtos como recursos, tendo em vista o seu crescimento; iii) as organizações são tão influenciadas pelos seus membros, como pelos seus ambientes; iv) os elementos do sistema e os seus componentes estão interrelacionados e influenciam-se mutuamente; v) as organizações são entidades dinâmicas em permanente evolução, alterando-se, também, por conseguinte, a natureza das relações entre os elementos do sistema; vi) o êxito de uma organização depende, não só da sua capacidade de se adaptar ao ambiente, ou de encontrar um ambiente favorável no qual possa operar, como

também da sua capacidade de vincular o pessoal aos seus papéis organizativos, conduzir os seus processos de produção e dirigir as suas operações.

Apesar da dificuldade que sempre existe em definir e estabelecer os critérios de eficácia de uma organização, dada a diversidade de objectivos e de estratégias que os diferentes actores sociais privilegiam, HARRISON (1987: 34) apresenta um quadro síntese que agrupa os critérios de eficácia em três categorias: «I) os resultados obtidos (consecução da metas, quantidade de produtos, qualidade dos produtos); II) o estado interno do sistema (custos de produção, resultados humanos, consenso-conflito, fluxos de trabalho e de informação, relações interpessoais, participação, saúde); III) a adaptação e a situação dos recursos (quantidade de recursos, qualidade dos recursos, legitimação, posição estratégica e competitiva, resposta ao meio, adaptação, inovação)».

Segundo a perspectiva sistémica, «uma organização, para sobreviver, necessita de importar recursos e exportar produtos» (OGAWA, 1985: 5255). Consequentemente, considerar a organização como um sistema, significa encará-la como um sistema aberto, em permanente interacção com o seu ambiente, através de uma rede complexa de fluxos energéticos (de fora para dentro — “inputs”, e de dentro para fora — “outputs”), modificando-se mutuamente, mas mantendo internamente um equilíbrio constante. A *entropia* (grau de desordem) de um sistema aberto mantém-se, pois, a baixos níveis.

A dinâmica de mudança exige que todo o sistema complexo se adapte às condições do meio e evolua. Se assim não for, as agressões exteriores não tardam a desorganizá-lo e/ou destruí-lo. Por isso, a *homeostasia* é outra das propriedades dos sistemas complexos¹⁸: «um sistema homeostático (uma empresa, uma grande organização, uma célula) é um sistema aberto que mantém a sua estrutura e as suas funções por meio de uma multiplicidade de equilíbrios dinâmicos. (...) um sistema deste tipo reage a toda a mudança proveniente do meio, ou a toda a perturbação aleatória, por uma série de modificações de igual grandeza e direcção oposta às que lhe deram origem: estas modificações têm por finalidade a conservação dos equilíbrios internos» (ROSNEY, 1977: 109). Assim, um sistema aberto «consegue tender “activamente” para um estado de maior organização, isto é, passar de um estado de ordem inferior, a outro de ordem superior» (BERTALANFY, 1956: 156).

A noção de *equifinalidade* — processo através do qual o sistema procura atingir os seus fins recorrendo a diferentes estratégias, readaptando o funcionamento das partes — assume aqui também particular significado, ao chamar a atenção para que «*idênticas condições iniciais podem corresponder a pontos de chegada muito diversos*» (CANÁRIO, 1989 a: 16) e vice-versa.

Numa perspectiva sistémica, a organização é um sistema aberto, mas é também um «sistema social»; «um sistema de acções humanas, isto é, de comportamentos finalizados, que se definem por relação com um sistema de “papéis sociais” e são mediatizados por grupos ligados em rede» (Bates e Murray, 1981, in CANÁRIO, 1989: 14). Estes sistemas são artificiais e construídos pelo homem; constituem um sistema formalizado de funções, definido

por regras explícitas e sanções; relacionam-se permanentemente com o ambiente; encaram a organização como um sistema de papéis, isto é, como um conjunto de actividades e condutas solicitadas a cada actor, os quais garantem e mantêm a interacção entre os seus elementos.

Em consequência, a visão sistémica aplicada às organizações corresponde a um paradigma investigativo que representa um salto qualitativo importante, tendo como quadro comparativo os paradigmas anteriores, apresentando várias vantagens. Em primeiro lugar, a utilização de uma linguagem comum, ela própria facilitadora da comunicação entre especialistas de diferentes disciplinas, abrindo-se deste modo uma via importante para a interdisciplinariedade entre diferentes campos científicos. Em segundo lugar, a relevância da visão do sistema como uma «totalidade organizada» contraria as perspectivas atomistas decorrentes da crescente especialização. Em terceiro lugar, o reconhecimento da interdependência entre os diferentes subsistemas de uma organização, introduz um novo *apport* teórico de inegável valor heurístico. Não obstante, a visão sistémica apresenta também algumas limitações como, por exemplo, o predomínio das perspectivas de eficácia e eficiência subjacentes às práticas organizativas, o que se traduz num empobrecimento do conceito de pessoa, que fica esmagado entre estruturas e sistemas.

3. O ESTABELECIMENTO DE ENSINO COMO ORGANIZAÇÃO:

As regras do jogo escolar *«têm sido objecto de uma atenção reduzida, nomeadamente os aspectos organizacionais do espaço social que constitui a escola, com os seus papéis, a sua divisão do trabalho, as suas relações de dependência, a sua gestão do tempo e do espaço, (...)»* (HUTMACHER, 1992: 59). Após termos sumariamente caracterizado os diferentes modelos organizacionais, importa relacioná-los com o nosso objecto de estudo: o estabelecimento de ensino.

3.1. A emergência do estabelecimento de ensino como objecto de investigação

A “descoberta da escola” enquanto organização e a produção de conhecimentos sobre a sua lógica de funcionamento são indissociáveis do processo de construção da escola enquanto objecto científico. As polémicas que se levantaram em torno do relatório Coleman (1966) fizeram emergir o estabelecimento de ensino como um novo objecto científico, o qual, mais do que as variáveis macro-sociais, parece exercer um papel determinante no sucesso académico dos alunos. Deste modo, surgiu um grande número de investigações, que assumiu um novo focus teórico centrado sobre os contextos organizacionais dos estabelecimentos de ensino e sobre as relações que estes estabelecem com o “*environnement*”.

A síntese de GOOD e BROPHY (1986) sobre os «*School Effects*», ao fazer o ponto da situação relativamente ao estado da investigação nesta matéria, pretende demonstrar que as

«*escolas fazem a diferença*», e esclarecer como é que os contextos institucionais modelam a personalidade dos alunos ao longo dos anos de escolarização.

Os estudos sobre os «*efeitos de estabelecimento*» indicam que, em meios sociais semelhantes, os estabelecimentos de ensino produzem alunos de perfil académico e social diferentes (RUTTER, 1983; DEROUET, 1987, 1988 a). Por outro lado, estabelecimentos de ensino com recursos idênticos, apresentam «climas» muito diferentes.

MINGAT demonstra que o estabelecimento de ensino «*faz globalmente mais diferença do que as variáveis sociais e familiares*» (1991: 47), na medida em que os professores não são igualmente eficazes no exercício da sua profissão, em consequência de formações diferentes, utilização de diferentes métodos pedagógicos, do diferente investimento pessoal depositado nas suas acções, e do seu perfil enquanto pessoas.

HEYNEMAN e LOSLEY (1983) efectuaram um estudo em 28 países desenvolvidos e em vias de desenvolvimento e concluíram que, mais do que o “back-ground” familiar, a qualidade das escolas e dos professores era o factor determinante no sucesso escolar. De idêntico modo, BROOKOVER et al (1979), numa investigação levada a cabo em 68 escolas do estado de Michigan, sugeriram que «*quando os professores, os directores e os alunos acreditam que o aproveitamento escolar é possível, o clima de escola¹⁹ favorece a aprendizagem e um maior sucesso escolar*» in (GOOD e BROPHY, 1986: 575). Sustentam, pois, que o sistema social escolar influencia significativamente a definição dos papéis, normas, expectativas, valores e crenças que os alunos interiorizam e, por consequência, condiciona, não só o aproveitamento escolar, mas também o seu próprio auto-conceito e outras respostas afectivas.

Na sua longa revisão bibliográfica, GOOD e BROPHY (1986) realçam cinco factores que, ao atravessarem a generalidade da investigação produzida, parecem constituir o “núcleo duro” dos «*school effects*» mais significativos: i) liderança forte; ii) altas expectativas do corpo docente sobre o sucesso escolar; iii) finalidades claras; iv) programas de formação de professores; v) sistemas de verificação cuidada dos progressos dos alunos. Por seu turno, PURKEY e SMITH (1983), num dos estudos mais relevantes sobre as escolas eficazes, elaboraram uma lista de nove variáveis de eficácia, salientando, numa delas, o envolvimento e apoio das famílias.

Apesar das debilidades metodológicas²⁰ que estas investigações acerca dos «*efeitos de escola*» e das «*escolas eficazes*» apresentam (DEROUET, 1987), os resultados produzidos parecem não deixar margem para dúvidas de que as “escolas” marcam realmente a diferença no que diz respeito ao aproveitamento escolar de muitos alunos. No entanto, urge «*mudar de paradigma*», alterando os métodos do quantitativo para o qualitativo, construindo novos objectos que correspondam a uma tal abordagem e, deste modo, dirigir a atenção para a organização do estabelecimento escolar e para as relações que este estabelece com a comunidade (DEROUET, 1987).

3.2. As Teorias Clássicas da Organização Escolar²¹

3.2.1. Será a “escola” uma «empresa educativa»?

A transposição do modelo racional/burocrático das organizações para o estabelecimento de ensino, consubstancia uma perspectiva em que aquele é visto como uma qualquer empresa. Neste sentido, a investigação tem produzido um vasto conjunto de estudos que têm mostrado a existência na escola, embora não uniformemente, de muitas das características da organização burocrática: hierarquia na distribuição do poder, processos rotineiros, normalizados e impessoais, papéis diferenciados, especialização, etc.. O modo predominante de regulação e exercício do poder constitui o principal argumento para os que consideram a escola como uma organização de tipo burocrático. Como nos lembram BURREL e MORGAN (1979: 127)²², neste tipo de estabelecimentos de ensino «a legitimidade do poder baseia-se na crença generalizada de que é justo obedecer às leis e às regras fixadas segundo procedimentos legais e formalizados , (...) o poder de direcção está estritamente limitado à aplicação das regras. (...) No que diz respeito à apreciação, ao controlo e à regulação do trabalho, o critério principal é naturalmente a conformidade com as regras e a obediência às ordens legítimas». Neste quadro, ao indivíduo é atribuído um papel essencialmente passivo, cujo comportamento no trabalho é visto «como sendo determinado pela situação com a qual é confrontado».

Esta utopia racionalizadora encara os actores como «corpos mudos, sujeitos ao olhar panóptico, imóveis, alinhados em ordem, disciplinados e anónimos» (HUTMACHER, 1992: 60). No essencial, uma concepção de “escola” que vivemos em épocas ainda não muito distantes, a qual, no entanto, se deparou desde sempre com resistências e desvios decorrentes das práticas dos indivíduos que constituem a organização. Na verdade, «a história da escola revela uma tensão estrutural permanente entre a vontade de controlo racionalizador das práticas de ensino e o carácter relativamente incerto e imprevisível dos acontecimentos educativos» (HUTMACHER, 1992: 61).

Apesar da aparência formalmente burocrática que caracteriza muitas vezes a estrutura organizacional da escola portuguesa, a realidade mostra que existe uma certa margem de autonomia entre os principais actores da organização escolar (professores, administradores e alunos). Por consequência, a aplicação do modelo burocrático à escola será no mínimo artificial, dado que nos estabelecimentos de ensino: 1) as tarefas individuais não são de natureza repetitiva, mas exigem um constante apelo à criatividade dos actores; 2) a adequação das práticas aos contextos externos não são estáveis, mas requerem uma «formação permanente»; 3) a rapidez na tomada de decisão não assume um carácter determinante; 4) o meio, longe de ser estável, assume um carácter dinâmico e até pouco previsível. Em síntese, se considerarmos os estabelecimentos de ensino como organizações sobretudo preocupadas com as tarefas de ensino-aprendizagem, torna-se evidente uma série de «características estruturais que parecem encaixar melhor entre as actividades não rotineiras e entre os acontecimentos não previsíveis» (TYLER, 1991: 50).

O modo de funcionamento burocrático «*dificulta a criatividade e a participação, encorajando condutas conformistas, que evitam uma série de problemas complexos de (re)negociação entre os actores educativos (alunos, professores, pais, hierarquia escolar)*» (HUTMACHER, 1992: 63). Por isso, o modelo racional clássico de gestão das escolas está em crise porque, ao considerar as escolas como “empresas”, assumindo como objectivos fundamentais os processos técnicos e racionais que visam a “melhoria da produção”, deixando para plano secundário os aspectos humanos, constitui um paradigma desajustado à escola enquanto organização. Os estabelecimentos de ensino não são, nem nunca foram, burocracias semelhantes a outras organizações como as empresas. Neles sempre se viveram espaços de autonomia e de liberdade construída, nos quais, segundo os casos, a criatividade dos actores soube suplantiar muitas das normas prescritas ou impostas pelas estruturas hierarquizadas de poder. Na verdade, desde há muito que se sucedem concepções que colocam a criança no centro do acto educativo, conferindo-lhe um papel cada vez mais determinante na construção da sua própria personalidade. Uma escola que, sem recusar a existência da autoridade pedagógica, recusa o autoritarismo, o formalismo e a impessoalidade que a caracterizam enquanto organização burocrática.

3.2.2. Modelos políticos e organização escolar

Não constituindo um campo de investigação institucionalizado por uma escola de pensamento individualizada, têm sido frequentes os trabalhos que pensam a escola como espaço de luta entre o poder e a liberdade. Os pensamentos de Dewey, Neil, Freinet, Lobrot, entre outros, representam os testemunhos mais significativos (porque percussores) de uma multiplicidade de abordagens que colocam as questões do poder e da liberdade dos actores no centro da reflexão pedagógica. Embora conceptualmente diferentes, as obras de todos eles têm em comum a necessidade de estabelecer uma nova relação de poder nos estabelecimentos de ensino.

John Dewey foi um defensor convicto dos méritos da sociedade democrática, tendo lutado toda a sua vida por uma sociedade de justiça e igualdade social. Para ele, a escola «*não tem outro fim senão servir a vida social*». (DEWEY, 1967, p.138). Concebe, pois, a escola como uma comunidade em miniatura e como uma sociedade embrionária, na qual, através das múltiplas relações intra e inter-grupos, se favorece a aprendizagem e se facilita a socialização. Para ele, o fim último do acto educativo é formar «caracteres», isto é, desenvolver nos alunos a capacidade de se adaptarem «*à vida social e de nela funcionarem como parte de um todo*», motivando-os para a **participação democrática**, isto é, para «*a intuição da vida colectiva, a inteligência dos mecanismos e das forças que accionam a sociedade, o interesse pela vida do outro e o sentido da solidariedade social*». (DEWEY, 1967, p.165).

Summerhill assume a ideia da **liberdade individual**, ou seja, «*deixar que a criança expanda os seus interesses naturais* » (NEILL, 1976: 107). NEILL crê que «*toda a interferência por parte dos adultos só produz uma geração de robots*» (1976: 11). A escola deveria portanto assumir-se como um espaço de liberdade adaptado às crianças, ao contrário de

um espaço ao qual as crianças tenham de se adaptar, possibilitando-lhes, desta forma, o seu desenvolvimento espontâneo. A liberdade não era, porém, sinónimo de anarquia ou anulação do bom senso. Em Summerhill a liberdade individual tinha como limite a liberdade dos outros. Daqui resultava a necessidade de um mecanismo de auto-disciplina que regulamentava a vida colectiva: a «Assembleia Geral de Escola» - o Governo da Escola - , o qual reunia todos os sábados à noite e era o local onde, através da via da co-responsabilização, do diálogo e da participação democrática, eram analisados todos e quaisquer tipos de problemas que se relacionassem com a vida da instituição. Não podemos ter liberdade, afirmava NEILL, *«a não ser que as crianças se sintam livres para governar a sua própria vida social.»* (1976:47).

A escola moderna assume que *«o passado mudou de rosto»* (FREINET, 1975: 10). Freinet recusa o autoritarismo e concentra o exercício do poder na **co-gestão**: assembleia cooperativa de alunos e professores. Porém, recorde-se as afirmações do autor: *«somos partidários da disciplina escolar e da autoridade do professor, sem os quais não poderia haver, nem instrução, nem educação. (...) a verdadeira disciplina não se institui fora da escola, em conformidade com regras pré-estabelecidas, com a sua série de proibições e de sanções. Ela é uma consequência natural de uma boa organização do trabalho cooperativo e do clima moral da aula»* (FREINET, 1975: 46-47).

A pedagogia institucional de Lobrot defende a necessidade de uma nova relação professor-aluno-grupo no sentido da obtenção da **auto-gestão** pedagógica. O animador/professor *«respeita a liberdade dos indivíduos e suscita o seu espírito de iniciativa; ajuda-os a serem responsáveis»* (LOBROT, 1977: 93) O primado do grupo está sempre presente, sendo o professor o animador receptivo às suas necessidades, no sentido de favorecer a tomada de consciência, a evolução e a aprendizagem. O animador está assim *«ao serviço da colectividade de que se ocupa, o que significa que aceita os seus desejos e projectos, não tentando impor-lhe os dele»* (LOBROT, 1977: 93).

A grande tarefa da escola seria pois, para todos eles, a de preparar a criança para concretizar a revolução democrática em curso, na medida em que uma sociedade de pensadores e críticos estaria mais apta a melhorar-se a si mesma e a preservar as características próprias dos indivíduos que a compõem.

3.2.3. O modelo sistémico e a organização escolar

A transposição do conceito de sistema aberto para a organização escolar esteve na origem da difusão do *«modelo da escola aberta»*, em interacção dinâmica com a comunidade. A escola aberta *«requer uma abertura física, de modo a facilitar a interacção como o meio; assim, reconhece o direito da comunidade de utilizar as instalações escolares que ela própria ajudou a construir e manter. Exige, ainda, uma abertura simbólica que elimine as barreiras que obstem a comunicação dentro da escola e com o seu meio»* (SEDANO e PEREZ, 1989: 201). Assim sendo, o modelo sistémico aberto tem sido utilizado no estudo : 1) da natureza dos ambientes em que a escola opera; 2) da permeabilidade ou abertura da escola às pressões do

ambiente; 3) dos processos através dos quais a escola administra as suas relações com o ambiente e de como as forças do ambiente afectam a organização e o funcionamento das escolas.

Nesta perspectiva, os estabelecimentos de ensino são sistemas que mantêm trocas regulares de matéria, energia e informação com o meio envolvente. Considerar a escola como um sistema, ou seja, como um conjunto de elementos ou de sub-sistemas em interacção dinâmica tendo em vista alcançar determinadas finalidades, é um tipo de abordagem orientado para a identificação das necessidades, escolha das alternativas, solução dos problemas e avaliação sistemática dos resultados, tanto do todo, como das partes. O paradigma sistémico aplicado à escola representa, por conseguinte, uma nova maneira de ver, de compreender e de agir (ROSNAY, 1977).

Procurando estabelecer um elo de ligação com os conceitos de sistema anteriormente explicitados, diremos que a aplicação do conceito de *totalidade organizada* ao estabelecimento de ensino, salienta a ineficácia de toda e qualquer estratégia de mudança da escola assente na conquista individual dos professores, para práticas mais ou menos inovadoras. De facto, um estabelecimento de ensino, longe de ser a resultante do somatório das práticas individuais, é antes a resultante de um **todo** complexo irreduzível à soma das partes, caracterizado pela «*interacção dinâmica*» (Rosnay) e permanente, entre os seus elementos. Portanto, tanto o alcance das explicações de causalidade linear, como a pertinência das estratégias de intervenção pontual sobre determinados elementos isolados do sistema, são fortemente questionáveis (CANÁRIO, 1989). Por outro lado, a ideia de *unidade global organizada* chama a atenção para a organização interna dos elementos de um estabelecimento de ensino, os quais, ainda que eventualmente semelhantes, produzem sempre estruturas organizacionais diferentes, dado que os mesmos elementos se combinam de modos extremamente diversos²³.

Todavia, o estabelecimento de ensino, além de ser um sistema aberto dotado de autonomia e identidade próprias, capazes de reagir com eficácia às solicitações do meio envolvente, é também um *sistema social*²⁴ que necessita da colaboração dos outros sistemas que influenciam o mundo ecológico dos adolescentes. Por consequência, não é razoável fazer da escola e da família duas instituições de formação que permaneçam de costas viradas. A emergência da necessidade de uma actuação sistémica ao nível dos estabelecimentos de ensino, carece, assim, de uma análise cuidada dos «*pontos críticos*» do sistema, de modo a procurar-se, mediante a «*combinação de medidas*» e de um estudo dos níveis de «*massa crítica*», uma actuação «*estratégica*» susceptível de aumentar a eficácia das práticas.

3.3. As Teorias Modernas da Organização Escolar

Em consequência da crise do paradigma neo-positivista, no qual se baseiam as «*teorias clássicas da organização*» (OGAWA, 1985), numerosos autores têm falado da emergência de um novo paradigma «*naturalista*» (GUBA, 1985), ou «*não ortodoxo*» (CLARK, 1985). EKER,

por exemplo, refere que as teorias clássicas da administração assumem «*finalidades claras, tecnologias facilmente compreendidas e um envolvimento bastante previsível na tomada de decisão organizacional*» (1985: 5257). No entanto, para este autor, tais condições não se aplicam às organizações educativas.

A perspectiva de que os estabelecimentos não são empresas, corresponde a uma nova visão que assume a ruptura com os modelos de organização escolar anteriormente caracterizados. Os desenvolvimentos recentes da investigação científica em torno da escola enquanto organização, representam uma salto qualitativo importante, ao criarem novas imagens organizacionais, novos “*apports*” para a compreensão da escola e novos *insights* para a administração dos estabelecimentos de ensino. Tais contributos encaram os estabelecimentos de ensino como *anarquias organizadas* (COHEN et al., 1972), ou como *sistemas debilmente acoplados* (WEIK, 1976), aos quais importa juntar também os que os encaram como *comunidade educativa* (DEROUE, 1988 a; 1988 b; FORMOSINHO, 1989).

3.3.1. O Estabelecimento de Ensino como «Anarquia Organizada»

A concepção de escola enquanto «*anarquia organizada*», em muito similar às organizações de «*cultura instável*» (DEAL e KENNEDY, 1982), deriva dos trabalhos de COHEN et al. (1972), que procuram evidenciar a ambiguidade e a “anarquia” das organizações educativas, atribuindo-lhes três características básicas:

- 1) **prioridades problemáticas e objectivos ambíguos**— «*as finalidades das organizações escolares são vagas*» (ECKER, 1985: 5257). As margens de autonomia de que os actores escolares dispõem, e em particular os professores, são responsáveis por, em grande parte das situações, os estabelecimentos de ensino não terem objectivos, mas *ideias*, cuja incrementação prática é objecto de múltiplas ambiguidades, dada a multiplicidade de construções pessoais que traduzem. Por outro lado, mesmo nas situações em que os objectivos são claramente definidos, nada legítima, obriga ou faz supor que serão levados à prática.
- 2) **tecnologia pouco clara e indefinida**— os processos de «*transmissão do conhecimento são pouco compreendidos e pouco racionalizados*» (ECKER, 1985: 5257), isto é, os processos de ensino e o efeito da incrementação dos diferentes métodos utilizados na sala de aula, apresentam um elevado nível de incerteza quanto aos efeitos produzidos. Ao contrário das modalidades de especialização tecnológica associada aos processos produtivos característicos das organizações industriais, «*grande parte dos professores, a todos os níveis, actuam numa base de tentativa e erro*» (ECKER, 1985: 5257), através da qual adoptam ou rejeitam os procedimentos utilizados²⁵.
- 3) **participação fluida** — na medida em que o grau de participação dos diferentes actores, por exemplo nos processos de tomada de decisão, varia bastante de contexto

para contexto, ao mesmo tempo que depende de um largo espectro de factores. Na verdade, os professores e os alunos, não só apresentam uma significativa mobilidade, como evidenciam diferentes graus de participação e empenhamento nas suas tarefas. Todavia, a participação que *«não definiu previamente os objectivos e a tecnologia, nem avança na definição dos mesmos, é abundante, fluida e variável nas suas decisões, o que produz um incremento progressivo da anarquia organizada»* (SEDANO e PEREZ, 1989: 150).

Porém, a maleabilidade dos níveis de participação e o grau de autonomia dos actores podem reforçar a dimensão profissional da organização escolar, ao subordinar os critérios administrativos aos critérios pedagógicos. Torna-se pois possível articular as áreas de actuação dos «administradores» com as dos «profissionais», no sentido de *«compatibilizar as soluções administrativas (gestão dos recursos, do tempo, do currículo, etc.), o exercício das competências profissionais (professores), na actividade docente, e as exigências do acto educativo»* (BARROSO, 1991: 71).

3.3.2. O Estabelecimento de Ensino como «Sistema Debilmente Acoplado»

As organizações educativas concebidas como *sistemas debilmente acoplados* — *«loosely coupled system»* — derivam dos trabalhos de WEIK (1976), o qual considera a escola como um sistema em que cada elemento se apresenta debilmente conectado com todos os outros, *«preservando a sua identidade e alguma evidência da sua separação»* (BARROSO, 1991: 56). De acordo com esta visão, o estabelecimento de ensino, além de apresentar as três características básicas anteriormente referidas para as *anarquias organizadas*, é igualmente concebido como um *sistema aberto* (ECKER, 1985).

Para WEIK (1976), os mecanismos mais ligados no seio das organizações são *«a) o núcleo técnico da organização e b) o director. No interior do núcleo técnico, as ligações («couplings») são elementos da tecnologia, tarefas, papéis e pessoas. A natureza da tarefa influencia fortemente as ligações entre estes elementos. Quando a autoridade é vista como o mecanismo de ligação, os elementos incluem posições e funções, responsabilidades, e prémios e sanções. As ligações entre estes elementos asseguram supostamente a união da organização»* (ECKER, 1985: 5257). Pelo contrário, os estabelecimentos de ensino apresentam uma ligação débil entre os seus elementos. Cada elemento é responsável; no entanto, mantém a sua identidade e alguma evidência da sua separação. *«A perca de ligação transporta imagens de "impermanência, dissolubilidade e fraqueza tácita", qualidades potencialmente muito importantes da "cola" que mantém as organizações unidas (Weik, 1976)»* (ECKER, 1985: 5258).

Confrontando a organização escolar com o paradigma clássico, WEIK (1985) concebe-a: 1) menos racional; 2) menos monolítica e mais fragmentada; 3) com escassos elementos estáveis; 4) com interacções ambíguas entre os elementos e de intensidade variável; 4.1) a natureza do problema é confusa e indefinida; 4.2) a informação é insuficiente e pouco fiável;

4.3) as interpretações dos intervenientes são múltiplas e conflituais; 4.4) há desacordo de valores; 4.5) os objectivos não são claros; 4.6) os papéis são vagos e as responsabilidades pouco claras; 4.7) os participantes não entendem as causas da sua situação; 4.8) em vez de argumentos lógicos, os participantes usam símbolos e metáforas para expressar os seus pontos de vista; 4.9) as decisões são tomadas, a cada momento, pelos actores com maior poder e influência.

3.3.3. O Estabelecimento de Ensino como Comunidade Educativa

As implicações das teorias humanistas e sistémicas na organização escolar fizeram emergir um novo paradigma de escola, concebida como uma *Comunidade Educativa*.

Na organização «*desenvolvem-se padrões de relação, cultivam-se modos de acção e produz-se uma cultura própria em função da qual os indivíduos definem o seu mundo, elaboram juízos e interpretam as inovações; nesta perspectiva, a organização tem um papel crucial na criação de um clima de mudança, na resposta às propostas de inovação e na capacidade de auto-renovação*» (GONZÁLEZ, 1988)²⁶. Neste quadro, os estabelecimentos de ensino são sistemas dotados de autonomia, espaços de formação e de auto-formação participada, centros de investigação e de experimentação, enfim, núcleos de interacção social e de intervenção comunitária (NÓVOA, 1992), nos quais de pouco servirão os esforços isolados dos indivíduos para mudar as suas práticas, se se realizarem à margem da dinâmica própria do estabelecimento de ensino enquanto organização. O estabelecimento de ensino é «*um sistema de comportamentos que põe em interacção num contexto específico, grupos diferenciados de pessoas que, dentro e fora do território físico da escola, concorrem para fazer cumprir, de forma directa ou indirecta, as funções sociais cometidas à instituição escolar. O seu funcionamento é em grande medida o resultado da interacção das representações e comportamentos dos vários grupos de actores sociais envolvidos (professores, alunos e pais). A escola insere-se pois numa outra rede de relações, mais vasta, correspondente a uma comunidade local, entendida como uma entidade social organizada e com identidade própria*» (CANÁRIO, 1989: 20-21). O estabelecimento de ensino constitui, por consequência, um filtro que modela as mudanças que vêm do exterior, bloqueando-as ou dinamizando-as. Do ponto de vista social e educativo, o estabelecimento de ensino carece de uma maior aproximação aos contextos culturais dos alunos, o que implica, naturalmente, uma maior interacção entre a escola, a família e a comunidade local. Falar desta interacção é interiorizar e inscrever na acção quotidiana dos estabelecimentos de ensino cinco palavras-chave: autonomia, diversidade, parceria²⁷, negociação e projecto. Entender deste modo a escola é dar lugar a um novo paradigma de estabelecimento de ensino entendido como uma comunidade educativa, que incentive e envolva o conjunto dos actores sociais em torno de um projecto construído e negociado em comum.

Conceber a escola como comunidade educativa é entendê-la como um sistema social constituído por alunos, professores, pais/encarregados de educação, representantes das forças

vivas da comunidade (poder autárquico, económico, social, cultural) que, «*compartilhando um mesmo território e participando de uma herança cultural comum, constituem um todo com características específicas, com uma dinâmica própria. É a escola como «totalidade geradora de energia por transformação e auto-regulação», como refere LERBET (1984: 26) ao definir sistema, a qual nos permite compreender como a complexidade resultante das inter-relações entre os diferentes elementos desta comunidade, produz uma «totalidade» que diferencia e define cada escola na sua especificidade»* (MACEDO, 1991: 128). Trata-se portanto de uma concepção que, num quadro de autonomia, participação e negociação entre os diferentes actores, se apresenta com uma identidade e objectivos próprios, tendo em vista o desenvolvimento pessoal e social da população escolar do meio em que se integra.

Dentre as características da escola entendida como *comunidade educativa*, destaca-se a *co-responsabilização* dos diferentes actores (professores, alunos, pais, comunidades) no processo educativo, incentivando, criando e desenvolvendo espaços de participação ao nível dos contextos locais. Procura-se por esta via que as escolas integrem funções de conceptualização, de avaliação e de inovação, assumindo como uma das suas principais tarefas o trabalho de pensar o trabalho. O estabelecimento de ensino assume-se, assim, como um espaço de autonomia pedagógica, curricular e profissional, no qual a acção educativa é encarada como a busca de novas vias para a construção global e permanente da pessoa.

Porém, a realidade é bem diversa. Os encarregados de educação e os agentes comunitários estão ainda muito longe de serem considerados verdadeiros *partenaires* na instituição escolar. As tentativas de abertura da escola à família têm apresentado resultados insipientes, e as autoridades escolares continuam a considerar-se como os únicos e legítimos detentores do poder em matéria da definição das normas e finalidades educativas. As razões que podemos apresentar para compreender este estado de coisas residem na *grande diversidade de pontos de vista dos actores*, quer se trate da escola, dos professores, ou dos encarregados de educação.

Para continuar com o mito de que as escolas podem «*garantir sozinhas a educação, necessitamos de assegurar a sua insularidade continuada e provavelmente a sua definitiva irrelevância. Esta necessidade não será o cenário que seguiremos»* (GOODLAD, 1984: 357). Pelo contrário, advogaremos que o estabelecimento de ensino se transforme «*num ecossistema de instituições e de agências conscientes da sua responsabilidade no desenvolvimento do conhecimento, valores, capacidades e hábitos de uma população livre»* (GOODLAD, 1984: 361). Apesar de quimérico, o ideal de comunidade educativa parece reunir cada vez maior consenso na comunidade científica e nos agentes sociais e políticos, o que nos faz pensar que está a chegar a sua hora. Assim sendo, o projecto educativo de escola assume-se como o referencial que visa alcançar tal objectivo.

O Projecto Educativo de Escola, expressão de identidade e de afirmação da autonomia

Nos anos 80, na sequência da alvorada do *«partenariado socio-educativo»* (STIÉVENART, 1989; MARQUES, 1991) e do novo clima de devolução de poderes como forma de ajudar as escolas a gerir e a integrar processos de mudança, têm surgido novos instrumentos de apoio a uma estratégia global das organizações escolares: planos de trabalho da escola (Noruega e Suécia), projectos de estabelecimento (França), planos de desenvolvimento da escola (Reino Unido), projecto educativo de escola (PEE) (Portugal). Estes *«surgem fundamentalmente como quadros simbólicos de um estilo de gestão participada, como processos de afirmação de valores educativos e pedagógicos, e como meio de mobilização (mais do que instrumentos eficazes de planificação). São eles também a marca distintiva da escola e a afirmação da sua identidade»* (BARROSO, 1991: 74).

A emergência do PEE como questão fulcral da eficácia e eficiência do estabelecimento de ensino decorre de diferentes contributos, dentre os quais se destacam: 1) a análise sociológica das organizações; 2) as expectativas sociais que recaem sobre a escola; 3) o reconhecimento da incapacidade para resolver centralmente as múltiplas especificidades locais. O projecto educativo assenta pois no pressuposto de que *«é imprescindível ter em conta a especificidade de cada comunidade educativa para que se criem condições (mais) favoráveis ao desenvolvimento global da pessoa-aluno»* (MACEDO, 1991: 129). Frequentemente mal compreendidos, estes projectos têm levantado numerosas interrogações, pelo que importa reflectir sobre a noção de projecto, bem como sobre a pertinência da sua utilização no estabelecimento de ensino.

Como anteriormente referimos, o estabelecimento de ensino é um sistema aberto — uma totalidade organizada de elementos em interacção dinâmica, uma realidade complexa que não pode ser entendida através da soma aritmética dos seus elementos — com uma autonomia e identidade próprias, capaz de reagir com eficácia às solicitações do meio envolvente. Conceber um PEE requer, por consequência, que se considere o carácter sistémico da organização escolar, entendendo-a como *«uma totalidade organizada, formada por elementos solidários que não podem ser definidos uns em relação aos outros, senão em função do seu lugar nesta totalidade»* (Saussure, in DURAND, 1979: 7).

Como afirma Bernstein, *«a promoção do sucesso escolar passa por estratégias susceptíveis de criar situações de aprendizagem que se adequem e respeitem os contextos culturais presentes na escola, que sejam, portanto, pertinentes e significativos para os alunos»* (in CANÁRIO, 1989: 37). Será, no entanto, difícil equacionar tal facto, se não se recorrer à elaboração de projectos de escola que permitam *«reordenar toda a actividade escolar, desde a abordagem dos programas nas aulas, à convivibilidade intramuros, até às relações com os encarregados de educação e com a comunidade ambiente, mormente nas instâncias de intervenção cultural.»* (VALENTE, 1988: 32). POSTIC refere que, para que se opere uma

mudança em profundidade do funcionamento da relação educativa, *«é preciso que seja elaborado um projecto educativo pelo conjunto dos parceiros e que ele os comprometa totalmente nas suas aplicações. Quer dizer, que o movimento não pode partir senão das pessoas a quem ele diz respeito, os pais, as crianças, os docentes, os responsáveis locais de gestão.»* (1984: 274).

Numa definição que considera prudente, FIGARI define o conceito de projecto como *«um processo constituído de procedimentos que funciona no coração do estabelecimento e que implica todos os actores na gestão interna das suas perspectivas de futuro. Não se poderia portanto reduzi-lo a um documento designado por «projecto de estabelecimento», o qual seria apenas mais um formulário administrativo, mas, pelo contrário, seria considerado como a marca, num instante t, do funcionamento desse processo, completada pela apresentação das modalidades operatórias que dele derivam»* (1991: 51). Este autor identifica quatro características essenciais da noção de projecto: 1) é um modo de pensar a educação em termos visados (finalidades) e não exclusivamente de programa (conteúdos operatórios)²⁸; 2) decorre de uma concepção de formação de *segunda pessoa*, isto é, uma concepção que, reconhecendo o estatuto do *sujeito aprendiz* e do *sujeito ensinante*, suscita um modo contratual da gestão do acto educativo; 3) pressupõe numa nova partilha do poder entre o formador e o formando, na qual há lugar para a coexistência entre saber e projecto; 4) assenta numa *pedagogia da acção* em que os diferentes actores organizam as práticas no quadro da autonomia que lhes é concedida.

PERRENOUD e MONTANDON relacionam o projecto educativo com os princípios orientadores da política da escola: *«a visão estratégica global de um actor colectivo que defende a sua identidade, os seus interesses e os seus projectos, no interior de um sistema mais vasto»* (1988: 27). André LAFOND entende projecto de escola como *«a política educativa e pedagógica que um estabelecimento de ensino escolhe conduzir no quadro da sua autonomia, em função das suas limitações e recursos»* (1983: 21), isto é, das suas características peculiares. Como salienta CANÁRIO a *«autonomia e diversidade dos estabelecimentos de ensino consubstanciados na construção, execução e avaliação de projectos educativos próprios, surgem assim como conceitos chave, quer para analisar a vida das escolas, quer para promover práticas inovadoras»* (1989: 19). Mudar uma escola é fazê-la evoluir para níveis superiores de complexidade, traduzidos por uma maior capacidade de inovar: *«a escola muda, mudando as suas relações com a comunidade»* (CANÁRIO, 1989: 39). Haverá que inventar formas de contrato pedagógico assentes na distribuição de papéis, em função das expectativas mútuas dos parceiros que em conjunto decidem como caminhar em direcção a objectivos educativos e sociais. Este contrato *«pode ser um compromisso profundo que verifica a relação entre pais, criança, docente, comunidade, e que, estabelecendo fluxos de permuta entre as gerações, permite construir novos modelos culturais.»* (CANÁRIO, 1989: 19).

Figari (1991) concebe a noção de projecto simultaneamente como o resultado de comportamentos individuais e de práticas sociais. Encarado sob o ponto de vista do

comportamento individual, o projecto é: 1) «um processo evolutivo e finalizado que conduz de um estado a outro» (FIGARI, 1991:50), no qual os procedimentos (planos, estratégias, (...)) não são mais do que os modos operatórios formalizados que por natureza são sempre provisórios; 2) uma resposta à incerteza; 3) uma conduta de antecipação que requer uma adaptação, previsão, antecipação do futuro e planificação da acção. Neste sentido, assume tanto um carácter de previsão como de prospecção; 4) uma conduta de sucesso na medida em que, orientado para a consecução de determinados objectivos, pressupõe necessariamente a possibilidade de se alcançarem os resultados esperados. Encarado sob o ponto de vista da prática social o projecto é: 1) «um fenómeno social de produção colectiva de normas e decisões» (FIGARI, 1991: 50); 2) uma elaboração de escolhas mais ou menos determinadas pelo jogo resultante dos interesses e poderes dos actores em presença; 3) uma abordagem que interessa tanto à estrutura como aos actores.

A natureza da organização escolar condiciona naturalmente o tipo de PEE: 1) uma organização de tipo burocrático favorece um projecto estabelecido a partir do “topo” (MINTZBERG, 1982): “o projecto do chefe”; 2) numa anarquia organizada ou num sistema debilmente acoplado²⁹, não faz sentido falar-se de PE na medida em que, na melhor das situações, o que existe é um acoplado de projectos pedagógicos de âmbito profissional, atomisticamente concebidos e nos quais cada subsistema define os seus próprios objectivos, sem se preocupar em articulá-los com o conjunto de valores que orientam as práticas globais da Escola. Neste contexto, o “projecto educativo” traduzir-se-ia num todo pouco coerente, construído com base no somatório dos “pequenos projectos” elaborados e/ou propostos pelo professor individualmente, por um grupo de professores ou pelos grupos disciplinares e que BARROSO (1991) designa de projecto mosaico; 3) numa organização sistémica, o PEE é um processo desencadeado por uma dinâmica global, coerente e articulada que envolve todos os actores da comunidade educativa na discussão e negociação dos princípios, metas e modelos educativos considerados adequados ao contexto (interno e externo) em que a escola se enquadra. Há, portanto, que distinguir claramente um “projecto do topo” de um projecto que resulta de um processo negocial entre os actores.

Ao contrário da solução encontrada³⁰, segundo a qual se decreta a autonomia com o intuito de se formularem projectos, pensamos que é pela elaboração do projecto que se constrói a autonomia. É nas trocas com o meio que a escola melhora a sua identidade, alimenta a diversidade³¹ e aprofunda a autonomia³². A autonomia de um estabelecimento de ensino «é essencialmente um modo de estar e de viver e não uma forma institucional» (VERGNAND, 1983: 12), pelo que o PEE traduz sobretudo um processo de discussão e negociação em torno das diferentes “preferências” dos actores, em função do qual se estabelece um acordo e se definem os referenciais do estabelecimento de ensino que, subsequentemente, se materializarão num plano. Nesta perspectiva, o PEE é simultaneamente uma *referência* e uma *preferência*, um *processo* e um *produto* resultantes de processos hermenêuticos (MACEDO, 1993). É algo

que se contrói permanentemente num esforço de produção de consensos dinâmicos em torno de objectivos partilhados, num processo de afirmação de determinados princípios e valores.

Elemento fulcral da vida organizacional da escola, o projecto educativo de escola é a *«expressão do modo como a comunidade educativa toma consciência da sua identidade, afirma a sua autonomia e define o sentido da acção educativa»* (MACEDO, 1991: 129). O PEE é assim, fundamentalmente, um processo que engloba um percurso e um produto — o plano. Enquanto produto, o PEE pressupõe a suspensão da discussão e a adopção de uma lógica maioritariamente acordada. Todavia, tal lógica não pode excluir a existência de outras lógicas possíveis que em outros momentos possam emergir como dominantes.

4. CONCLUSÃO

As teorias são imagens da realidade e não verdades em si mesmas. Cada uma proporciona sobretudo uma determinada visão interpretativa da realidade. Quando se analisam as teorias e as práticas da administração do ponto de vista de uma única perspectiva, enfatizam-se e compreendem-se em profundidade determinados aspectos da realidade organizacional, mas negligenciam-se ou atribui-se um *status* secundário a outros aspectos. As teorias da organização não devem competir entre si, esperando-se que uma delas surja como a melhor visão de encarar essas realidades complexas e dinâmicas que são as organizações. Isoladamente considerada, cada teoria pode proporcionar a compreensão e explicação de determinados fenómenos ou problemas, mas será certamente pouco pertinente para a compreensão de outros. Por isso, uma maior compreensão das realidades organizacionais requer uma análise multidimensional e integrada, com recurso a contributos de diferentes teorias.

A análise da escola à luz das teorias organizacionais pressupõe uma visão simplificada e estruturada dessas realidades vivas e díspares, que são os estabelecimentos de ensino. Apesar dos modelos organizacionais surgirem e se desenvolverem em quadros paradigmáticos distintos no tempo e no espaço, a análise da realidade evidencia a coabitação de diferentes abordagens que, além de alimentarem o conflito criador (e de eventualmente constituírem fonte de alguma confusão e confrontação teórica), testemunham a realidade do estabelecimento escolar como um objecto complexo, um *construído social* susceptível de leituras e significações várias. A concepção de escola reducionista concebida como organização burocrática ou unidade administrativa, tem vindo a ser substituída por uma concepção de uma *«organização social, inserida num contexto local, com identidade e cultura próprias, um espaço de autonomia a construir e descobrir, susceptível de se materializar no projecto educativo. Neste ponto de vista, o estabelecimento de ensino aparece como um «construído» social, cuja configuração e funcionamento têm como elemento decisivo a acção e a interacção dos diferentes actores sociais em presença na escola»* (CANÁRIO, 1992:166). A este propósito NÓVOA argumenta que a valorização da escola-organização implica o “investimento” nos estabelecimentos de ensino, considerados *«como lugares dotados de autonomia, como espaços de formação e de auto-formação participada, como centros de investigação e de experimentação, enfim, como*

núcleos de interacção social e de intervenção comunitária» (1992: 19). Para isso, necessitam de ser encarados como «*uma comunidade educativa, permitindo mobilizar o conjunto dos actores sociais e os grupos profissionais em torno de um projecto comum*» (NÓVOA, 1992: 35). Será, portanto, útil encarar a escola como um «*sistema organizado de recursos (materiais, humanos, simbólicos), internos e externos*» (CANÁRIO, 1992:166/7), «*um conglomerado de recursos*» (DEROUET, 1985: 53), cuja mobilização e utilização podem revestir múltiplas formas e, desse modo, originarem “*configurações de escolas*” muito diversas.

NOTAS E REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- 11 Tratando-se do *apport* teórico fundamental do presente estudo, o modelo cultural será objecto de análise diferenciada num capítulo.
- 12 A metáfora da máquina é utilizada pelos autores, em sentido idêntico ao do «tipo ideal» de organização burocrática (WEBER, 1968).
- 13 CHIAVENATO (1983) sintetiza do seguinte modo as conclusões da experiência de Hawthorne: 1) ênfase nos aspectos emocionais; 2) o nível de produção resulta da integração social dos trabalhadores; 3) a importância dos grupos informais no funcionamento da organização, porque é nestes que se definem as regras de comportamento, os objectivos, os valores sociais, as crenças e as expectativas que cada elemento vai assimilando e integrando nas suas próprias atitudes; 4) a importância das relações humanas, na medida em que os comportamentos individuais resultam da interacção social e se apoiam basicamente no grupo (o desvio das normas grupais é gerador de conflito e de punições); 5) a importância do cargo na moral do trabalhador, na medida em que a especialização não cria necessariamente a organização mais eficiente (trabalhos repetitivos e monótonos afectam negativamente as atitudes dos trabalhadores face ao trabalho).
- 14 Apesar de constituir um elemento-chave do processo político, a definição do conceito de interesse permanece problemática. Como salienta AFONSO citando Gronn (1986), «*o problema depende da adopção de uma perspectiva objectiva ou subjectiva, o que significa que os interesses podem ser conceptualizados de forma subjectiva do ponto de vista dos actores, ou podem ser atribuídos aos actores conforme critérios definidos ou pressupostos pelo investigador*» (1994: 51).
- 15 Para Weber, a autoridade corresponde a um poder legitimado e portanto socialmente reconhecido.
- 16 Dentre as principais características estruturais de um sistema, salientam-se: 1) os limites que o separam do ambiente que o rodeia - fronteiras do sistema; 2) os elementos ou componentes; 3) os reservatórios que constituem os locais onde os «*componentes podem ser reunidos e onde estão armazenados energia, informação, materiais.*» (ROSNAY, 1977: 90); 4) a rede de comunicação que constitui o veículo das trocas de energia, matéria e informação entre os diferentes elementos do sistema. Por outro lado, os

sistemas apresentam como principais traços funcionais: a) os fluxos de energia, de informação ou de elementos que circulam entre os reservatórios — os «fluxos» interferem directamente no nível dos «reservatórios» e circulam nas «redes de comunicação»; b) as comportas (ex. chefe de empresa), as quais interferem directamente no aumento ou na diminuição da intensidade dos fluxos: *«controlam o caudal dos diferentes fluxos. Cada comporta pode ser encarada como um centro de decisão recebendo informações e transformando-as em acções.»* (ROSNAY, 1977: 91); c) os tempos, resultantes das diferentes velocidades de circulação de fluxos, da duração de armazenamento nos reservatórios, ou da fricção entre os elementos do sistema; d) os ciclos de retroacção ou de retroalimentação, os quais desempenham um papel determinante no funcionamento do sistema, ao garantirem o feed-back indispensável sobre as acções nos reservatórios, comportas, tempos e fluxos. Assim, *«as informações sobre os resultados de uma transformação ou de uma acção são de novo enviadas para a entrada do sistema sob a forma de dado.»* (ROSNAY, 1977: 93). Os ciclos de retroacção positiva conduzem à alteração do sistema: os novos dados actuam no mesmo sentido que os resultados precedentes (o mais atrai o mais e o menos atrai o menos). Um ciclo de retroacção positivo conduz pois, a um comportamento divergente: expansão indefinida, explosão ou bloqueamento total das actividades. Pelo contrário, os ciclos de retroacção negativa conduzem a comportamentos adaptativos ou finalizados (toda a variação para o “mais” implica uma correcção para o “menos” e vice-versa), favorecendo a estabilidade, o equilíbrio e a auto-conservação, na medida em que os novos dados são de sentido oposto aos resultados anteriores (ROSNAY, 1977). Deste modo, os sistemas são *«homeostáticos e são caracterizados por neguentropia, feed-back, diferenciação e equifinalidade»* (OGAWA, 1985: 5254).

¹⁷ Citado por SEDANO e PEREZ, 1989: 196-200.

¹⁸ A noção de complexidade deverá ser entendida como *«a riqueza da informação e das interconexões, variedade de estados e de evoluções possíveis, todas elas coisas bem diferentes da complicação no sentido de ligações lineares estáveis, frequentemente fixadas de modo rígido, do exterior»* (MÉLÈSE, 1984: 8).

¹⁹ O «clima de escola» é aqui definido como o conjunto de normas, expectativas e crenças vividas e percebidas pelos actores no sistema social escolar.

²⁰ Saliente-se que 1) a estabilidade dos resultados varia de ano para ano; 2) o aproveitamento escolar é apenas um dos dados a considerar num ensino de sucesso; 3) os

resultados médios dos alunos podem ser enganadores ao variarem de escola para escola: as médias ocultam diferenças significativas entre os alunos.

- 21 OGAWA (1985) designa por clássicas o conjunto das teorias cujo campo de investigação emergiu posteriormente à segunda grande guerra e que serviram de fonte para o desenvolvimento das principais correntes do pensamento organizacional: o «rational model», o «natural system model» e o «open systems model».
- 22 BURRELL (G) e MORGAN (G) - 1979 - *Sociological Paradigms and Organizational Analysis: Elements of the Sociology of Corporate Life*, London, Heinmann; Citados por OGAWA, 1985: 5251.
- 23 Na verdade, estabelecimentos de ensino com recursos materiais e humanos semelhantes, apresentam uma multiplicidade de ambientes organizacionais e estratégias de funcionamento.
- 24 BOUDON (1978) utiliza a designação de *instituição de orientação* por oposição à de SOROKIN (1927): *selecting agency*. BOUDON refere ainda que «os sistemas sociais são conjuntos de elementos interdependentes» (1982: 608).
- 25 Se numa fábrica de parafusos será fácil detectar onde está o erro que produz uma peça deficiente, no processo de ensino-aprendizagem, detectar porque é que, por exemplo, um aluno não atinge as “performances” previstas, é uma tarefa bem mais difícil e imprecisa.
- 26 GONZÁLEZ, 1988, citada por NÓVOA, 1992: 41.
- 27 Segundo GOODLAD, «a ideia da parceria (*partnership*) é a de captar a imaginação dos outros» (1984: 356), tendo em vista a procura das soluções mais adequadas aos contextos.
- 28 O programa será assim o aspecto mais secundário do projecto, uma vez que é apenas mais um plano provavelmente idêntico a tantos outros. O importante é o seu modo de elaboração. Esta elaboração far-se-á através da exteriorização de um sistema de valores auto-finalizado, em oposição a uma abordagem de programa que exigiria ao aluno uma interiorização de um sistema de valores hetero-finalizado.
- 29 Segundo os quais, o estabelecimento de ensino, enquanto organização, é concebido como um conjunto de subsistemas moderadamente conectados.

-
- ³⁰ No quadro da autonomia pedagógica das escolas — Dec-Lei nº 43/89 de 3 de Fevereiro — pode ler-se no artigo 2º: «1 — *entende-se por autonomia da escola a capacidade de elaboração e realização de um projecto educativo em benefício dos alunos e com a participação de todos os intervenientes no processo educativo.* 2 — *o projecto educativo traduz-se, designadamente, na formulação de prioridades de desenvolvimento pedagógico, em planos anuais de actividades educativas e na elaboração de regulamentos internos para os principais sectores e serviços escolares.* 3 — *a autonomia da escola desenvolve-se nos planos cultural, pedagógico e administrativo, dentro de limites fixados pela lei.*». Neste quadro, a elaboração e incrementação de um «projecto educativo» próprio é simultaneamente uma das formas preconizadas para o exercício da autonomia das escolas e a chave para instituir na escola um processo permanente de produção de inovações adequado ao contexto local. Todavia, a autonomia não se institui por decreto.
- ³¹ A diversidade é aqui entendida, não numa perspectiva de escola neutra que aceita a diferença como forma de manter a diversidade para guardar privilégios e desta forma garantir a reprodução social, mas numa perspectiva de respeitar a diversidade dos indivíduos no sentido de promover a igualdade de oportunidades no sucesso.
- ³² Entendida como a propriedade que tem um sistema de não depender do seu “meio”, de se auto-regular, de se auto-organizar (LERBET; 1986 a), ou como a capacidade que um sistema tem para se identificar e ser identificado como diferente e manter-se diferente do “Meio” de que é solidário (LE MOIGNE, 1984).

CAPÍTULO 2

A METÁFORA CULTURAL NO ESTUDO DA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR:

Contribuições para uma alternativa teórica

*«Le succès de l'entreprise dépend pour une large part de la
capacité à soulever l'enthousiasme des employés et à susciter
leur identification à l'entreprise. (...) Pour susciter
l'identification il faut des normes et des valeurs transmissibles,
acceptées et vécues par tous.»*

Jean-Marcel KOBİ e Hans WÜTHRICH, 1991

Introdução

A abordagem cultural das organizações, preocupando-se com o carácter único de muitas situações e com as «*grass-roots approaches*» (abordagens em profundidade), para estudar as organizações e ambientes educativos, é influenciada por diferentes linhas de investigação compreensiva (a fenomenologia, o interaccionismo simbólico, a antropologia, a hermenêutica e as teorias críticas).

No presente capítulo, procuraremos elaborar uma síntese que aglutine contributos de diferentes autores que produziram conhecimento sobre a cultura organizacional, destacando as bases teóricas e conceptuais em que alicerçaremos a análise empírica da cultura escolar, bem como a interpretação dos dados recolhidos no terreno. Nesta perspectiva, partiremos da análise do conceito antropológico de cultura para a reflexão em torno do conceito de cultura organizacional, dissecando-o à luz das diferentes teorias organizacionais, de modo a esclarecer a opção/orientação conceptual que enquadrará a presente investigação.

A cultura não é uma dimensão estática da organização, mas principalmente um produto da dinâmica socio-cognitiva (BERTRAND, 1991), pelo que analisaremos igualmente os diferentes níveis dessa dinâmica, de modo a organizar o conhecimento em domínios como os da compreensão das modalidades de influência social e das relações intergrupais.

A produção científica e bibliográfica tem produzido um conjunto de estudos que descrevem, analisam e interpretam as diferentes dimensões da cultura organizacional e definem tipologias culturais, as quais, pelo seu valor heurístico, serão igualmente objecto de uma análise relativamente cuidada. Por último, procuraremos relacionar algumas das análises com a organização escolar (i.e. cultura de escola), caracterizando a natureza compósita das lógicas de acção em contexto escolar (DEROUE, 1988 b) e finalmente, estabelecendo a ponte com o capítulo seguinte, contextualizaremos resumidamente a passagem da escola, de um universo de justificação simples, a um universo de justificação complexo, isto é, a passagem de uma lógica centralizada, para uma lógica mais influenciada pelo local.

1. O CONCEITO DE CULTURA

O termo cultura deriva do latim — *colere* —, o qual significa construir, conservar, tratar, formar. Na origem foi utilizado sobretudo em contextos religiosos e agrícolas. Actualmente, a palavra é utilizada com um sentido bastante mais lato, dando lugar a múltiplas definições. Numa tentativa de esclarecer o(s) significado(s) do conceito de cultura, KROEBER e KLUNCKHOHN (1952) elaboraram uma obra importante, na qual identificaram cerca de 160 significados para o termo «cultura». A partir daí, jamais alguém se auto-reclamou como o detentor da definição correcta, apesar de muitos terem sido os contributos para a clarificação do conceito. Não obstante, e apesar da falta de unanimidade sobre o que é a cultura, podemos defini-la como «*o produto do comportamento e do pensamento de uma colectividade, de uma sociedade ou, por outras palavras, dos homens. A cultura é (...) o conjunto dos modos de vida característicos de uma população, e compreende o estado de espírito que a anima, particularmente o seu sistema de valores*» (KROEBER e KLUNCKHOHN, 1952: 32).

No centro de todas as culturas encontramos os homens. Os antropólogos associam a cultura a tudo o que recebemos, transmitimos, ou inventamos, ou seja, «*um todo complexo que inclui o conhecimento, crenças, arte, moral, leis, costumes e outras capacidades, adquiridas pelo Homem como membro da sociedade*» (TYLOR, 1925: 1)³³. A cultura é, consequentemente, tudo o que o homem acrescenta à Natureza, se entendermos por natureza, não apenas os aspectos imputáveis ao mundo físico, mas também os da própria natureza humana: os produtos culturais visíveis (dos objectos da vida quotidiana às produções artísticas), os tipos de comportamentos (usos e costumes), as formas de organização social e as suas instituições (direito, ensino, família, etc.), assim como as convicções, as motivações, os valores, e as ideias partilhadas pelos grupos sociais.

Se considerarmos apenas os últimos 25 anos e os principais contributos das perspectivas simbólicas (GEERTZ, 1973) e cognitivas (GOODENOUGH, 1971) da antropologia dos fenómenos culturais, podemos circunscrever a análise do conceito de cultura a níveis de inteligibilidade mais compatíveis com a natureza do presente trabalho. Para GEERTZ (1973: 44) a cultura não é, no essencial, vista como um conjunto de padrões complexos de comportamentos (usos, costumes, tradições, hábitos), tal como fora considerada, de um modo geral, por grande parte dos seus antecessores, mas como «*um conjunto de mecanismos de controlo — planos, receitas, regras, instruções (que os engenheiros informáticos designam por programas) — para regular os comportamentos*». Na perspectiva da antropologia cognitiva, a cultura é entendida como «*as formas através das quais as pessoas organizam a sua experiência do mundo real, para o estruturar como um mundo de formas apreendido pelos sentidos, ou seja, as suas percepções e conceitos*» (GOODENOUGH, 1971: 28). A cultura de uma sociedade consiste, pois, em tudo o que as pessoas conhecem e acreditam, afirmando-se, por isso, como o instrumento regulador da vida social. Se do ponto de vista antropológico as concepções de Geertz e Goodenough são em certa medida opostas, já do ponto de vista da

teoria da cultura organizacional é possível identificar determinados pontos comuns (VALA *et al.*, 1988: 666): 1) ambas as perspectivas concebem a cultura como um sistema de ideias; 2) ambas as perspectivas distinguem analiticamente o conceito de cultura do conceito de estrutura social, afirmando que as relações entre estes campos de análise, tanto podem ser de harmonia, como de conflito.

Os grupos sociais apresentam culturas particulares que libertam, recebem e transmitem por intermédio da acção social e cultural. Daqui decorre a heterogeneidade que caracteriza o conceito de cultura, em função das modalidades muito peculiares de cada grupo social para encarar as mesmas situações. Como afirmam LIMA *et al* (1980: 48) «*é a interacção do indivíduo com a sociedade e a cultura que determina a formação da maior parte dos modelos de conduta e até mesmo das respostas afectivas mais profundas*». A cultura está ligada ao conjunto das tradições sociais, da herança social, e aos sistemas de comunicação que integram o Homem na sociedade. Em consequência, os antropólogos associam o conceito de cultura ao **sistema de comportamentos, ideias, valores, símbolos e significados apreendidos e partilhados** pelos membros de um determinado grupo social.

2. CULTURA ORGANIZACIONAL E TEORIAS DA ORGANIZAÇÃO

A introdução do conceito de cultura nos estudos organizacionais dá-se nos anos 70 (CROZIER & FRIDBERG, 1977). Apesar de nesta época não se falar ainda de cultura organizacional, alguns autores procuraram esclarecer os efeitos de determinados elementos culturais na organização, como por exemplo os ritos, as cerimónias ou as histórias (CLARK, 1973, MEYER & ROWAN, 1977), enquanto outros aprofundavam a dimensão simbólica dos comportamentos organizacionais (PETERS, 1978).

Nas suas obras pioneiras, DEAL e KENNEDY (1982) e PETERS e WATERMAN (1982) foram os primeiros a utilizarem o termo *cultura organizacional*, mostrando uma relação de causa efeito entre a cultura e o sucesso da empresa. Nesta época, como por vezes ainda hoje, a cultura organizacional era simplisticamente definida como «*o sentido da missão colectiva*» (BERTRAND, 1991: 50), isto é, o conjunto dos valores partilhados pelas pessoas no interior de uma organização. Este «*saber local*» (GEETZ, 1987) e as práticas que dele decorrem constituem uma das definições mais latas de cultura organizacional. Por exemplo, GILBERT (1988: 82) define-a como «*o conjunto de valores, normas, linguagens, mitos, ritos e tabus, historicamente formados e partilhados por todos ou por uma parte dos membros de uma organização*», e que condicionam os modelos de conduta e orientam as práticas. No mesmo sentido vai a definição apresentada por KOBİ e WÜTHRICH (1991: 33), a propósito da cultura de empresa: «*por cultura de empresa, entendemos o conjunto de normas, valores e modos de pensamento comuns que marcam, a todos os níveis, o comportamento dos funcionários e, por conseguinte, a imagem da empresa*». Acrescentando ainda que a cultura «*é*

a alma da empresa (...), é saber quem somos, donde vimos e para onde vamos, ou muito simplesmente: a cultura é a soma de todas as evidências».

SMIRCICH (1985) propõe duas visões distintas de cultura organizacional, identificando-a, numa perspectiva mais funcionalista, com *o que uma organização tem* e, numa perspectiva mais interpretativa, com *o que uma organização é*. Neste sentido, as organizações não só possuem uma cultura, como são elas próprias uma cultura.

No domínio da psicossociologia das organizações, a definição de SHEIN (1985) tem-se apresentado como uma das mais comentadas e utilizadas nos estudos recentes sobre a cultura organizacional, (VALA *et. al.*, 1988, CHORÃO, 1992, GOMES, 1993). SHEIN (1985) sistematiza os significados mais usuais do conceito de cultura organizacional do seguinte modo: 1) as regularidades observáveis no comportamento das pessoas, tais como a linguagem utilizada e os rituais; 2) as normas dos grupos de trabalho; 3) os valores dominantes de uma organização, como a qualidade do produto; 4) a filosofia que guia as políticas de uma organização no que diz respeito aos empregados e aos clientes; 5) as regras do jogo numa organização, como por exemplo o que é preciso fazer para ser aceite como membro; 6) o clima que é gerado pela organização dos locais de trabalho e pelas interações com os clientes e com o ambiente. Para SHEIN (1985: 9), a cultura organizacional é *«um padrão de pressupostos básicos inventados, descobertos ou desenvolvidos por um grupo à medida que aprende a enfrentar problemas de adaptação externa e integração interna, considerados válidos e que podem ser transmitidos aos novos membros como a forma correcta de perceber, pensar e sentir esses problemas.»* ³⁴

Shein enfatiza uma ideia de cultura assente num conjunto de símbolos e significados partilhados pelos membros de uma organização: os valores partilhados («shared assumptions» ou «valeurs partagées») de que também falam, por exemplo, HOY e MISKEL (1987); REITTER *et al.* (1991); KOBİ e WÜTHRICH (1991) e tantos outros. Em sentido idêntico aponta a definição de BOSCHE (1984) ao entender a cultura organizacional *«como um sistema de valores partilhados (o que é importante) e de crenças (como é que as coisas funcionam), em interacção com a população de uma companhia, as suas estruturas organizacionais e os seus sistemas de controlo, para produzir normas de comportamento (o modo como se fazem as coisas)»* ³⁵.

As definições de cultura organizacional derivam das diferentes correntes de pensamento organizacional que frequentemente a literatura científica designa por *paradigmas* (SMIRCICH, 1985)³⁶. Metaforicamente, as organizações têm sido vistas como *máquinas* (recorde-se o paradigma da organização científica do trabalho), *peçoas* (teorias das relações humanas), *organismos* (teoria sistémica), ou *cérebros* (teorias da decisão e do processamento da informação aplicadas à organização). Recentemente emergiu uma nova metáfora que as considera como *culturas* e na qual a dimensão social e interactiva decorrente do jogo entre as diferentes crenças e valores dos grupos em presença, assume particular relevo na compreensão da complexidade da “vida quotidiana” das organizações. Em oposição ao carácter mecanicista

associado aos modelos de «tipo ideal» burocráticos, decorrentes das concepções de Max Weber, pretende-se agora «conhecer melhor o lado "humano" das organizações» (CHORÃO, 1992: 38). Epistemologicamente, mais do que uma unificação entre conceitos de natureza dispersa, assiste-se a uma mudança conceptual no estudo das organizações, segundo a qual as perspectivas mais recentes, transcendendo as teorizações psicológicas apresentam um fundamento antropológico e etnometodológico.

Neste quadro, temos assistido à emergência de uma linha de investigação que tem contribuído em muito para «o entendimento da complexidade do quotidiano das organizações e para o seu redesenho com base em novos pressupostos e conferindo atenção a factores antes negligenciados» (VALA et al. 1988: 663). Como salienta António Nóvoa a este respeito, o estudo da cultura organizacional representa uma visão que «estimulou um olhar mais plural e dinâmico, obrigando a recorrer aos factores políticos e ideológicos para compreender o quotidiano e os processos organizacionais; estimulou também a passagem de uma racionalidade técnica, e mesmo de uma racionalidade organizacional, a uma racionalidade político-cultural» (NÓVOA, 1992: 26).

No âmbito do presente trabalho, não cabe uma análise exaustiva da cultura organizacional à luz dos diferentes paradigmas de análise organizacional, pelo que apenas faremos uma pequena revisão das suas concepções mais significativas. A organização, sendo constituída por pessoas durante um tempo marcado por episódios críticos (realizações, projectos, conflitos, crises), é um microcosmo humano com a sua estrutura, regras, normas, valores, ideais, sonhos, paixões e lutas, mas também com as suas competências e as suas fraquezas próprias (REITTER et al., 1991).

Quadro I — Definições de cultura segundo as principais teorias organizacionais

Racional/Mecanicista	A cultura é um conjunto de factos que é preciso produzir como qualquer outro sector da organização
Humanista	A cultura é o conjunto de comportamentos valorizados e partilhados pelas pessoas de uma organização
Sistémica	A cultura é um subsistema da organização que serve sobretudo finalidades de adaptação interna e externa
Política	A cultura é o conjunto de valores que são objecto de uma luta de poder dentro da organização
Cognitiva	A cultura é o conjunto de conhecimentos que orientam o pensamento e a acção numa organização
Cultural	A cultura é o conjunto de símbolos e mitos, de crenças e de valores partilhados pelas pessoas e que definem uma organização.

(Bertrand (1991, p. 9)

Os trabalhos clássicos de Taylor, Fayol, Mayo, Weber, Bertalanffy, entre outros, ao encararem a mudança organizacional como consequência da alteração dos valores, das ideologias ou das percepções da organização, colocam o focus da análise nos principais elementos que hoje caracterizam o paradigma cultural da análise organizacional. Consequentemente, podemos encontrar tantos significados para o conceito de cultura

organizacional, quantas as teorias organizacionais, pelo que as principais abordagens que dominam a reflexão sobre a cultura organizacional se podem sistematizar em análises de tipo: 1) mecanicista, 2) humanista, 3) sistémico, 4) político, 5) cognitivo, 6) cultural. BERTRAND (1991) elaborou um quadro síntese (Quadro I) que resume de forma esclarecedora as definições de cultura subjacentes a cada uma daquelas teorias organizacionais.

Numa análise muito breve diríamos que as *teorias mecanicistas*, também conhecidas por clássicas, ao preocuparem-se com a gestão científica dos processos, tendo em vista o aumento da produtividade, não consideraram a cultura organizacional como um objecto de investigação, o qual só décadas mais tarde emergiu no campo da investigação organizacional. Tratando-se de uma variável susceptível de ser manipulada em função das necessidades, como qualquer outro sector da organização, a cultura organizacional elege como valores centrais a excelência, a eficiência, a racionalidade dos processos, o controlo do ambiente e a planificação das estratégias.

As *teorias humanistas*, sem expressamente falarem em cultura organizacional, deram um contributo fundamental para a emergência do conceito. Chamando a atenção para outras variáveis que não apenas as estritamente técnicas, as teorias humanistas das organizações propuseram um projecto cultural centrado na pessoa. A primeira referência explícita à expressão cultura organizacional deve-se a BLAKE e MOUTON (1964) que, no seu livro *The Managerial Grid*, foram os primeiros, não só a relacionarem os conceitos de gestão e de cultura, como também a demonstrar que o sucesso da gestão passa pela cultura. Para aqueles autores a função do gestor seria a de aperfeiçoar uma cultura que: i) favorecesse e mantivesse um rendimento eficiente em qualidade e quantidade; ii) encorajasse e utilizasse a criatividade; iii) estimulasse o entusiasmo pelo esforço, experimentação, inovação e mudança; iv) aproveitasse as situações de interacção com fins formativos; v) procurasse e encontrasse novos desafios. Em termos gerais, a cultura humanista das organizações caracteriza-se por dois princípios fundamentais: 1) a insistência nas necessidades e motivação da pessoa e, 2) a insistência na integração da pessoa no grupo, já que a cultura do grupo ajuda a pessoa a orientar-se e a encontrar a sua identidade.

De acordo com o paradigma *sistémico*, a principal função da cultura é a da adaptação da organização ao seu ambiente. Bertalanffy propôs uma visão orgânica das organizações (centrada sobre a noção de sistema), que se tornou o *pivot* de uma nova cultura organizacional, apesar do autor nunca ter expressamente referido estes termos. Do ponto de vista sistémico, a organização é um sistema constituído por diferentes sub-sistemas, compreendendo o subsistema cultural o conjunto de finalidades, valores, crenças e ideologias que caracterizam a organização. De importância variada consoante os autores, o sub-sistema cultural constitui a razão de ser da organização, ao regular as suas relações com o supra-sistema, constituído pelo *environnement* (BERTRAND e GUILLEMENT, 1989). Nesta perspectiva, não será possível introduzir mudanças significativas na organização ignorando o sub-sistema cultural, pelo que

foram numerosos os autores sistémicos que adoptaram a definição de cultura proposta por SCHEIN (1985).

Segundo o ponto de vista *político*, a cultura é fundamentalmente uma questão de poder e, por consequência, representa um instrumento de manipulação controlado pelos dirigentes da organização. Em «*L'acteur et le système*», CROZIER e FRIEDBERG (1977) sustentam que os fenómenos organizacionais são, em última análise, constructos políticos e culturais que os actores sociais utilizam para regular as suas interacções, de modo a obterem o mínimo de cooperação necessária à consecução dos objectivos colectivos, mantendo a autonomia de agentes relativamente livres. O poder está no centro da análise das organizações, sendo o mecanismo que mediatiza e regula as trocas de comportamentos indispensáveis ao sucesso de qualquer grupo humano marcado pela coexistência de actores relativamente livres e autónomos, mas de interesses frequentemente divergentes e contraditórios. Ideologicamente a cultura funciona de modo a reproduzir os interesses dos dirigentes e ocultar os restantes. Poder, luta pelo poder, influência, estratégia, metas e tática são, como anteriormente referimos, os conceitos mais utilizados na compreensão da realidade organizacional.

As abordagens *culturais* da organização emergentes dos trabalhos clássicos de OUCHI (1981) e PETERS e WATERMAN (1982) constituem uma corrente de pensamento que se situa entre as teorias mecanicistas e as das relações humanas. Neste paradigma de análise organizacional, os valores partilhados pelos membros da organização constituem um dos eixos fundamentais da investigação produzida sobre a cultura das organizações. Assim, a mudança organizacional na senda da excelência, pressupõe um processo de transformação da cultura materializado, por exemplo, na alteração das imagens, na redefinição dos valores, na modificação das percepções dos seus elementos. Estas reflexões facilitaram a emergência do paradigma cultural das organizações que, no entanto, sofreu desenvolvimentos por influência da antropologia, passando a estudar-se as organizações como sistemas interpretativos de símbolos, de ideias, de conhecimentos, de crenças e de valores.

As acções dos actores organizacionais são orientadas por um conjunto de imagens, de valores e de percepções, residindo a principal fonte da cultura organizacional no espírito da pessoa. A abordagem interpretativa encara a cultura como um conjunto de significações criadas e partilhadas por um grupo de pessoas, uma construção intersubjectiva que funciona como a consciência da organização e se transmite sobretudo através de símbolos. O ponto de vista cultural sobre a cultura concebe a organização como uma realidade simbólica construída pelas pessoas que nela trabalham, tendo por base uma interpretação intersubjectiva da realidade orientada por valores, símbolos, imagens, histórias, ritos, cerimónias, lendas, ideologias, valores, normas e metáforas. Em síntese, a cultura organizacional é, antes de mais, uma construção simbólica e cognitiva, efectuada em função de finalidades próprias de uma organização.

Finalmente, as *teorias cognitivas* sustentam que a organização possui uma estrutura complexa de aprendizagem que lhe permite processar a informação e aprender. Neste quadro, e

após os trabalhos de ARGYRIS (1982), a cultura é concebida como um conjunto de conhecimentos, e uma organização é fundamentalmente um conjunto «vivo» de conhecimentos.

De um modo geral, as teorias cognitivas da organização debatem-se com duas questões fundamentais: 1) é o pensamento que determina a acção; 2) é a acção que determina o pensamento. As primeiras abordagens (MARCH e OLSEN, 1976) assumem um cariz behaviorista e tiveram numerosas repercussões na transformação da cultura organizacional. Recorde-se, por exemplo, as máximas: «*transforme as condições culturais e terá a cultura que pretende!*» ou «*acredite no sucesso e terá o sucesso!*». Uma caracterização muito sumária desta perspectiva diria que a organização é o resultado das aprendizagens dos indivíduos; a aprendizagem resulta da acção e esta de uma resposta a um determinado estímulo.

O antropólogo Gregory BATENSON (1972, 1979) foi o pioneiro de uma abordagem que podemos designar por *cognitiva orgânica* das organizações e que inspirou igualmente autores como ARGYRIS e SCHON (1978, 1980), os quais sustentaram que a organização é uma teoria da acção, uma empresa cognitiva conduzida por pessoas, um produto cognitivo composto por imagens individuais e cartas públicas. BERTRAND sustenta a este respeito que «*é a percepção dos acontecimentos que conduz a acção ou a inacção. Somos sempre vítimas das nossas percepções! Dependemos sempre da nossa concepção do ambiente*» (1991: 40-41). Cada elemento da organização retém uma imagem da organização, dos seus objectivos e das modalidades de resolução de problemas. Uma imagem que é necessariamente incompleta e que, por conseguinte, tende a enriquecer-se pela via da interacção com os restantes membros. Neste cenário, os diferentes actores interferem directamente sobre os conhecimentos uns dos outros, contribuindo para o enriquecimento do conhecimento organizacional.

A cultura de escola é, nesta perspectiva, uma espécie de “*religião*” do estabelecimento de ensino, sendo constituída por um conjunto de crenças e de tomadas de posição de base partilhadas pelos seus membros. Estas crenças emergem em consequência das respostas encontradas para o problema da sobrevivência da organização, tanto no que diz respeito à sua coerência interna, como às relações com o ambiente. Uma tal perspectiva pode, numa primeira análise, induzir uma concepção holística de cultura organizacional que, minimizando a diversidade dos contextos de interacção social e os jogos de poder e de conflito potencial vivenciados no quotidiano organizacional, poderia criar a falsa imagem de que a cultura é algo que marca de forma homogénea o universo dos actores organizacionais. Ora, tal como GEERTZ (1973), CROZIER e FRIEDBERG (1977), e SHEIN (1985), entre outros, tiveram oportunidade de demonstrar, a realidade é bem diferente. A produção cultural está associada a um conjunto de processos marcados pela subjectividade dos actores que são os principais responsáveis pelos diferentes símbolos e maneiras de “ver” comuns aos membros de um grupo. No interior dos estabelecimentos de ensino, são várias as unidades sociais susceptíveis de produzirem culturas relativamente “autónomas”, as quais, por sua vez, se actualizam permanentemente na acção, em consequência das interacções que se registam entre as pessoas,

e dos factores de natureza política que atravessam transversalmente toda a complexidade do jogo relacional intra e extra organizacional, conferindo-lhe características próprias e potenciando a construção de culturas múltiplas ou de sub-culturas no seu interior. Saber se no estabelecimento de ensino, como em qualquer outra organização, existe uma ou várias culturas, torna-se assim uma questão basicamente empírica.

Segundo REITTER et al. (1991: 64) a cultura organizacional constitui um objecto de estudo com as seguintes características:

«• *está continuamente a constituir-se*»³⁷

- *os actores sabem que são actores*
- *um item cultural, sendo um produto histórico, apenas tem sentido em função do seu contexto local*
- *a cultura é uma das variáveis do sistema social*
- *os fenómenos culturais são pouco verbalizados pelos actores*
- *é inevitavelmente subjectiva*
- *apresenta um duplo inconsciente individual e colectivo.»*

Estas características ao salientarem: 1) o carácter dinâmico da cultura organizacional decorrente das interacções quotidianas entre os actores; 2) a liberdade de acção de que gozam os actores organizacionais; 3) o carácter local e único das características culturais; 4) a natureza sistémica e complexa das organizações, da qual a cultura apenas representa uma das dimensões; 5) o carácter oculto dos fenómenos culturais; 6) a subjectividade e a dificuldade em distinguir o inconsciente da pessoa, do do grupo ou do da sociedade, permitem-nos, por um lado demonstrar que os fenómenos culturais são irredutíveis a factos objectivos, pelo que não lhes será pertinente aplicar a ferramenta matemática ou a análise estruturo-funcionalista herdada dos trabalhos de PARSONS (1937) e, por outro, demonstrar a adequação das abordagens «empírico-indutivas e qualitativas» ou «empírico-interpretativas» (REITTER et al., 1991).

Integrando a componente política, a definição de cultura organizacional proposta por BERTRAND (1991) surge aos nossos olhos como a que melhor clarifica o conceito de cultura organizacional: é um «*processo sociodinâmico e um conjunto de conhecimentos (percepções, juízos, intuições, informações, estratégias, valores, etc.), utilizados pelos grupos com o objectivo de se dotarem de melhores meios de sobrevivência, num mundo caracterizado por relações antagonistas entre as pessoas e os grupos*» (BERTRAND, 1991: 171).

Esta definição reflecte basicamente duas preocupações: 1) a natureza cognitiva da organização, segundo a qual os valores, as crenças, as ideologias e as normas partilhadas condicionam em boa parte, tanto as regras de comportamento, como o desenvolvimento cognitivo da organização, na medida em que tendem a enquadrar todo o conjunto de aprendizagens organizacionais³⁸; 2) a natureza sociopolítica da organização, segundo a qual toda a organização é um universo de conflito, de alianças, de cooperação, de relações de poder que marcam a realidade organizacional, tanto na sua estrutura interna, como na sua relação com

o ambiente. Num mundo organizacional caracterizado por relações conflituais entre pessoas e grupos, a cultura é assim encarada como um meio de *adaptação* e de *acomodação* à realidade envolvente.

O clima organizacional

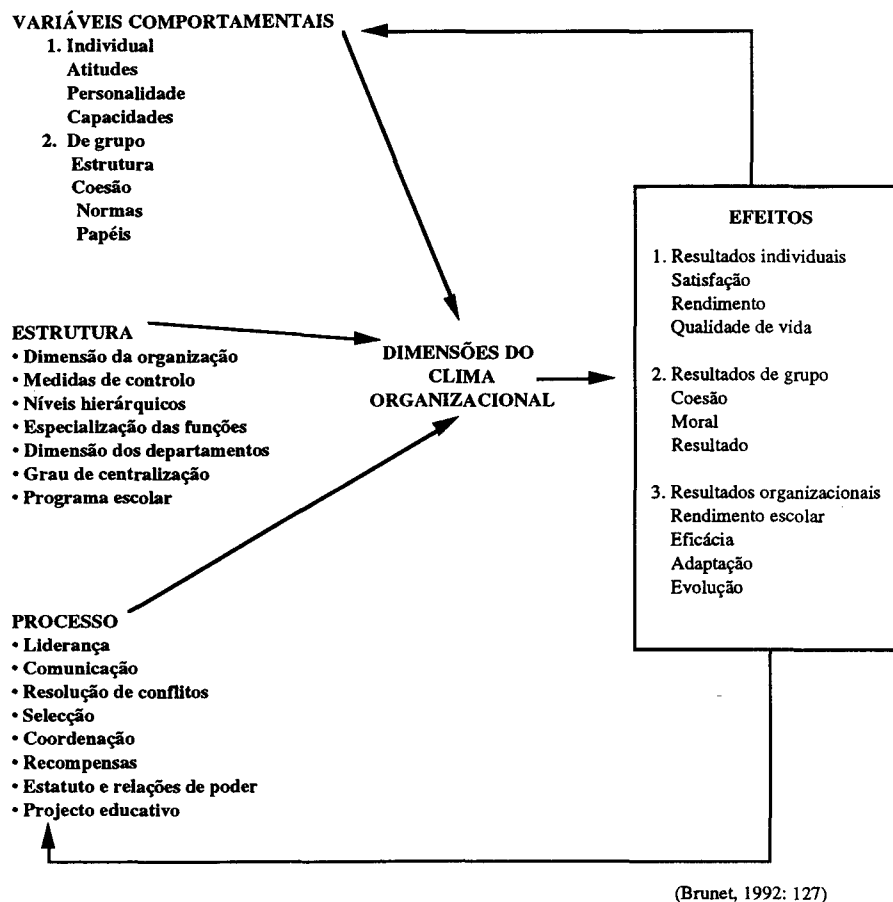
Frequentemente, a metáfora cultural é associada ao conceito de clima organizacional, pelo que importa esclarecer os pontos de convergência e de divergência dos dois conceitos. A cultura traduz uma ordem de representações de significados mais globais que o clima. Como refere GOMES utilizando uma metáfora, «o clima é o mapa cognitivo e a cultura é o globo representacional» (1993: 62).

Apesar de ter evoluído ao longo do tempo, o conceito de clima organizacional corresponde à personalidade de uma organização que influencia o comportamento dos seus trabalhadores (BRUNET, 1983, 1991). A definição de clima organizacional varia, porém, em função das dimensões julgadas importantes para criar o clima, as variáveis contidas nessas dimensões e as técnicas de medida utilizadas (ANDERSON, 1982). De um modo geral, têm-se identificado três abordagens de medida do clima organizacional (JAMES e JONES, 1974)³⁹: 1) a medida múltipla dos atributos organizacionais; 2) a medida perceptiva dos atributos organizacionais; 3) a medida perceptiva dos atributos organizacionais. A primeira preocupa-se em avaliar objectivamente o ambiente da organização (o seu tamanho, estrutura, estilo de liderança, etc.) e em relacionar essa avaliação com as medidas de produtividade ou de absentismo. Nesta perspectiva, o clima organizacional é constituído por um conjunto de características que, influenciando os comportamentos dos actores organizacionais, não só distinguem a organização de outras, como também são relativamente estáveis no tempo. Apesar de atraente pela objectividade e fidelidade dos dados recolhidos e pela facilidade na sua recolha, a medida objectiva das características organizacionais, além de ser “arriscada”, torna difícil identificar a relação entre elas, na medida em que as características organizacionais apenas influenciam indirectamente o comportamento dos actores no seio da organização; é sobretudo a percepção que eles têm dessas características que influenciam os comportamentos (BRUNET, 1991). A segunda, que é também a menos utilizada em estudos sobre o clima, define o clima organizacional sobretudo em função da percepção que os indivíduos fazem do seu ambiente, sendo por isso profundamente influenciada por características individuais como os valores, as necessidades, as atitudes ou a satisfação face à organização. A terceira trata-se de uma abordagem que, integrando a teoria de Lewin (1951)⁴⁰, concilia os factores organizacionais e as características individuais dos actores, definindo o clima como a média das percepções individuais que os actores constroem do seu ambiente quotidiano.

Esta última abordagem — *a medida perceptiva dos atributos organizacionais* — constitui, em nosso entender, o instrumento heurístico que melhor se adequa à avaliação do clima organizacional, na medida em que, o que conta aos olhos do actor organizacional é a representação⁴¹ que ele faz da realidade e não a realidade objectiva. FOX (1973: 5-6) encara o

clima de escola do seguinte modo: «o clima de uma escola resulta do tipo de programa, dos processos utilizados, das condições ambientais que caracterizam a escola como uma instituição e como um agrupamento de alunos, dos departamentos, do pessoal e dos membros da direcção. Cada escola possui o seu clima próprio. O clima determina a qualidade de vida e a produtividade dos docentes e dos alunos. O clima é um factor crítico para a saúde e para a eficácia de uma escola. Para os seres humanos, o clima pode ser um factor de desenvolvimento» (citado por BRUNET, 1992: 128).

Fig. 2 — As variáveis que intervêm na composição do clima escolar, segundo BRUNET (1992)



A este respeito, aquele autor refere que o clima de escola «reporta-se às percepções dos actores escolares em relação às práticas existentes numa dada organização» (BRUNET, 1992: 128). O «clima de escola» caracteriza-se, pois, pela manifestação de determinadas características e por um carácter relativamente estável e permanente: 1) o ambiente específico ou personalidade própria; 2) as acções decorrentes das políticas incrementadas no seio da

organização; 3) as percepções dos membros da organização. BRUNET (1992) esquematiza na fig.2 as variáveis que intervêm na composição do clima escolar.

Baseando-se nos trabalhos de Linkert, BRUNET (1991, 1992) definiu uma tipologia de clima organizacional susceptível de ser aplicada à escola ou a qualquer outra organização. Recorrendo a uma combinação de diferentes dimensões organizacionais — métodos de direcção, natureza das forças de motivação, natureza dos processos de comunicação, natureza dos processos de influência e de interacção, modelo de tomada de decisão, estratégia de definição dos objectivos e normas da organização, processos de controlo utilizados, e definição dos objectivos de desempenho e de aperfeiçoamento — aquele autor identifica dois grandes tipos de clima, cada um dos quais apresenta dois sub-tipos e que, no conjunto, definem uma escala contínua que se distribui, desde um sistema muito autoritário (fechado), até um sistema muito participativo (aberto):

Clima de tipo autoritário — Sistema 1 - *Autoritarismo explorador*

Este tipo de clima é caracterizado por uma falta de confiança da direcção em relação aos professores e, por isso, a maioria das decisões são tomadas pela topo administrativo. As pessoas trabalham numa atmosfera de ameaças, de punições e, ocasionalmente, de recompensas. As relações entre superiores e subordinados são raras e olhadas com desconfiança. O processo de controlo está fortemente centralizado no topo.

Sistema 2 - *Autoritarismo paternalista*

Neste sistema, a direcção tem uma confiança condescendente nos professores. A maior parte das vezes é ela que se ocupa da tomada de decisões, mas consulta por vezes e numa base individual, os seus subordinados. Para motivar os professores, utilizam-se algumas vezes recompensas e punições. O processo de controlo é sempre centralizado no topo, mas por vezes é delegado em níveis intermédios e superiores. Neste tipo, de clima os funcionários têm frequentemente a impressão de trabalhar num ambiente estável e estruturado.⁴²

Clima de tipo participativo — Sistema 3 - *Consultivo*

Neste tipo de clima a direcção tem confiança nos professores — a elaboração das políticas e das decisões gerais é feita no topo, mas é permitida uma participação a diversos níveis organizacionais. A comunicação é de tipo descendente. As recompensas, os castigos ocasionais e a participação são utilizados para motivar os professores. Há uma quantidade moderada de interacções, muitas vezes com um nível de confiança bastante elevado. Os aspectos importantes do processo de controlo são delegados de cima para baixo com um sentido de responsabilidade nos escalões superiores e inferiores. Por vezes desenvolve-se uma organização informal, mas esta pode parcialmente resistir aos objectivos da organização.

Clima de tipo participativo — Sistema 4 - *Participação de grupo*

A direcção tem uma confiança total nos professores. O processo de tomada de decisão está disseminado por toda a organização, sendo muito bem integrada nos diferentes níveis hierárquicos. A comunicação não se faz apenas de forma ascendente e descendente, mas também de forma horizontal. Os professores estão motivados pela participação e pela implicação, pela elaboração de objectivos, pela melhoria dos métodos de trabalho e pela avaliação do rendimento em função dos objectivos. Existem relações amistosas e de confiança entre a direcção e os restantes actores escolares. A função de controlo é exercida por todos os níveis da escala hierárquica, graças a uma grande implicação e a um elevado sentido de responsabilidades. Há, frequentemente, uma coincidência entre as organizações formais e informais. Em suma, todos os membros unem os seus esforços para atingir os fins e os objectivos da organização.

Cada estabelecimento de ensino possui, portanto, um “*ethos*” próprio, uma personalidade peculiar que se traduz pelos comportamentos dos seus membros e condiciona a implementação de novas estratégias de desenvolvimento. Encarar o estabelecimento de ensino como uma *comunidade educativa*, no dizer de MARQUES (1991), numa «*parceria de parceiros*», ou pretender aumentar a eficácia das práticas educativas, pressupõe um *clima de escola* de tipo «*participativo*» (BRUNET, 1992), isto é, um clima organizacional em que os diferentes níveis hierárquicos intervenham no processo de tomada de decisão, a comunicação seja multidireccional, os actores estejam envolvidos e implicados na consecução dos objectivos e fins da organização, e se viva um clima de confiança, de cooperação, de entreajuda e de suporte a todos os níveis, assim como uma receptividade clara às ideias e inovações de todos os actores.

3. A DINAMICA DAS CULTURAS ORGANIZACIONAIS

A reflexão a propósito da génese da dinâmica das culturas organizacionais tem produzido diferentes abordagens que encaram esta problemática segundo quadros de referência distintos.

3.1. As abordagens funcionalistas

As perspectivas *funcionalistas* encaram os sistemas organizacionais como predeterminados pelos contextos em que estes se movimentam, considerando os indivíduos como sujeitos dependentes da incerteza e do poder. Os actores organizacionais são, portanto, fortemente determinados pelas matrizes de interpretação do real, emergentes da história da empresa e das modalidades de exercício do poder. Ao enfatizarem o papel das culturas nacionais no condicionamento da génese das culturas organizacionais, os trabalhos de autores como WILKINS e OUCHI (1983), ou BECK e MOORE (1985), enquadram-se neste

paradigma. A cultura organizacional traduziria assim os atributos das unidades sociais mais vastas em que se inserem. Por sua vez, SCHEIN (1985) relaciona a cultura da empresa com a história da organização e os perfis culturais dos seus fundadores e líderes, os quais protagonizariam, segundo este autor, não apenas a criação das estruturas e das tecnologias, mas também a difusão das normas, símbolos e valores que constituem os núcleos centrais e permanentes da cultura da organização.

O processo de socialização organizacional enquanto modalidade de adaptação e integração dos indivíduos num determinado ambiente cultural, constitui, nesta perspectiva, uma problemática de investigação a desenvolver. Naturalmente que será no mínimo estranho procurar-se compreender a cultura organizacional num quadro desinserido do contexto externo, mais vasto, em que esta se integra, tal como ignorar o papel dos factores (técnicos, económicos, poder formal, etc.) que configuram o seu meio interno. Contudo, como afirma VALA (1988: 669), *«uma coisa será ter em conta tais factores, outra conferir, a partir daí, aos sujeitos organizacionais um papel de objecto, de passivos aprendizes de uma semântica e de uma sintaxe que outros produziram»*.

3.2. A cultura como dinâmica socio-cognitiva

Atribuindo aos actores organizacionais um papel activo na construção e transformação da cultura organizacional, as perspectivas construtivistas — também designadas de *genéticas* — corporizam um corte epistemológico, no sentido Khuniano do termo, com o paradigma funcionalista.

Os processos da génese e dinâmicas culturais exigem a compreensão das modalidades de *influência social* e das *relações intergrupais*. A influência social (PFEFFER, 1985) reporta-se, não apenas às manifestações de coercividade do colectivo sobre o indivíduo, mas sobretudo às diferentes modalidades de interacção social (conformismo, normalização, inovação) e de comunicação entre os actores organizacionais, que ocorrem num quadro conflitual entre os diferentes grupos em presença. A influência social, acrescenta Vala, *«não se processa entre indivíduos isolados ou no vazio social, antes se refere às redes de interacção social construídas na base de identidades grupais, a que estão associadas relações de diferenciação e cooperação estratégicas»* (VALA, 1988: 670).

Esta ideia de articulação entre a influência social e as relações intergrupais faz emergir a relevância de procurar identificar e compreender as realidades organizacionais através da identificação das culturas minoritárias e maioritárias, da sua expressão na organização e das interações que estabelecem entre si. A cultura não é portanto uma dimensão estática da organização. A cultura é um produto da *«dinâmica sociocognitiva»* (BERTRAND, 1991) que emerge do jogo entre um conjunto de forças positivas e negativas que produzem um campo mais ou menos equilibrado.

A vida cultural no seio da organização é uma consequência das relações entre as estratégias culturais e a aprendizagem. As organizações são *máquinas sociocognitivas* que

processam a informação, elaboram ideologias e estratégias, tendo em vista alcançar determinados objectivos. Consequentemente, as escolas aprendem constantemente, interessam-se por novos conhecimentos, complexificam-se e evoluem para níveis superiores de qualidade, através da reconstrução e adequação progressiva das estratégias aos contextos, de modo a alcançar determinados objectivos organizacionais.

Uma visão mais política transporta para o primeiro plano do “teatro de operações” a ideia de que os conhecimentos servem antes de mais objectivos fortemente ligados à luta pelo poder entre os diferentes grupos, no interior da organização, pelo que a lógica da expressão dinâmica sociocognitiva pretende evidenciar que: «1. a cultura é um conjunto de forças positivas e negativas; 2. essas forças são orientadas para objectivos de poder e de controlo da organização» (BERTRAND, 1991: 131).

3.2.1. Os níveis da dinâmica sociocognitiva

A dinâmica operacional

Este primeiro nível da dinâmica cognitiva engloba as actividades de rotina (saberes específicos dos técnicos, tecnologia, conhecimentos práticos, informações culturais elementares, etc.) que não implicam um questionamento das actividades organizacionais. Seguindo o pensamento de Bateson, ARGYRIS (1982) qualificou este nível de conhecimento de aprendizagem em “*boucle*” simples, a qual se assemelha à *boucle* de retroacção que liga os resultados à entrada de um sistema e que permite correcções de trajectória.

Quadro II — Cultura e dinâmica sociocognitiva organizacional

Conteúdo da Cultura	Nível da dinâmica cognitiva	Processos cognitivos
1. Valores Imagens Fantasmas	Normativo	Clarificação dos valores Pesquisas Conhecimento do Inconsciente
2. Ideologias Cartas cognitivas Estratégias Teorias organizacionais	Estratégico	Análise estratégica Estudos prospectivos Debates políticos
3. Símbolos Informação Manifestações culturais Histórias	Operacional	Tratamento da informação Memorização Aquisição de conhecimentos Acções Rotinas

BERTRAND, Yves (1991) — Culture Organisationnelle, p. 133.

Para assegurar o equilíbrio interno, as organizações produzem competências para resolver os problemas simples e transferem aos seus membros, esses conhecimentos acumulados, através de iniciativas de formação mais ou menos formais, e nos mais diversos espaços informais (simples conversas de corredor, festas ou jantares colectivos). Parece assim verificar-se uma certa relação causal *circular* entre as rotinas e as cartas cognitivas, ou seja,

entre a acção e o pensamento: «a acção pode criar o pensamento que criará a acção» (BERTRAND, 1991: 134)

A observação da realidade organizacional permite a identificação de frequentes fenómenos de inacção, particularmente no que diz respeito “à la façon de faire”. Tendo em vista assegurar uma reconstrução rápida da sua *carta cognitiva*, os novos actores que ingressam numa organização tendem a observar as práticas quotidianas e rotineiras, podendo adoptá-las sem sobre elas reflectir ou, pelo contrário, assumir uma postura crítica sobre os seus riscos e perigos. A experiência empírica que temos tido no interior da organização escolar convida-nos a afirmar que a função docente está impregnada de normas, regras, hábitos, procedimentos mais ou menos automatizados que, não raras vezes, nos impedem de reflectir em profundidade sobre o que fazemos. Posto isto, parece-nos que são «as acções rotineiras que regularizam, em boa parte, o pensamento, e não o inverso. É a acção que organiza o pensamento! A cultura alimenta-se de hábitos, de rotinas, de repetições» (BERTRAND, 1991: 135).

A *prégnance* dos hábitos sobre o pensamento aumenta a pertinência de uma teoria construtivista da organização, de causalidade circular entre a acção e o pensamento. Efectivamente, a organização constitui-se por um conjunto de acções que alimentam o pensamento e simultaneamente um conjunto de pensamentos que alimentam a acção, através de um processo de «auto-alimentação» recíproca. Nesta perspectiva, o estabelecimento de ensino reconstrói, em permanência, os seus próprios padrões de referência.

A dinâmica estratégica

A dinâmica estratégica encontra eco, por exemplo, nas sugestões dadas por PETERS e WATERMAN (1982) a propósito da excelência, caracterizando-se pela construção contínua das estratégias e das cartas ideológicas, tendo em vista legitimar um grupo que canalize as energias em direcção a determinadas finalidades, ou questione outros grupos. Considerando o “enfoque” político (MORGAN, 1986; FRIEDBERG, 1988, SEDANO E PEREZ, 1989), a organização é vista como um sistema social de acção, como uma “arena política” de luta pelo poder, disputada, tanto por indivíduos, como por grupos, com objectivos divergentes.

Nesta dimensão analítica, assumem particular destaque as estratégias culturais enquanto fenómenos organizacionais que modelam as relações entre os actores individuais, os grupos e a organização. Podem-se identificar três fontes estratégicas:

- 1) Os indivíduos — ao nível individual, CROZIER E FRIEDBERG (1977) salientam as margens de liberdade que proporcionam aos actores porem em prática estratégias pessoais que visam alcançar determinados objectivos, atribuindo aos constrangimentos contextuais o valor de condicionante mas não de determinante. São os indivíduos que, através de uma rede de relações complexas, num quadro de autonomia, desencadeiam as estratégias pessoais mais consentâneas com os seus próprios objectivos, no interior da vida organizacional.

- 2) Os **grupos** — através de uma rede de solidariedades complexa, os grupos determinam internamente as regras da acção e definem as fronteiras de liberdade de cada pessoa no seio da organização. Sujeito a manifestações hostis, ou a manifestações de apoio e solidariedade, o actor individual vê-se, não raras vezes, envolvido numa teia de reforços ou críticas que tendem a legitimar as normas do grupo.
- 3) A **organização** — que define estratégias para estruturar as suas relações com o ambiente e com os seus membros.

Apoiando-se nos trabalhos de Argyris, Putman e Smith, BERTRAND (1991) identifica basicamente dois grandes tipos de estratégias na organização:

- 1) **estratégias de abertura** - próprias de um certo “estado de graça” organizacional que a coloca numa postura confiante e em que se favorece e estimula a livre informação e a aquisição de novos conhecimentos.
- 2) **estratégias de fechamento** - próprias de uma organização de algum modo ameaçada, quer por grupos no seu interior, quer no seu exterior, e em que se adopta uma atitude *proteccionista*, dificultando a obtenção e circulação da informação, camuflando e omitindo os erros dos dirigentes, e difundindo uma imagem de bem-estar organizacional que está longe de corresponder à realidade. A organização adopta uma posição *proteccionista* quando «*tenta impor unilateralmente os seus objectivos aos grupos e às pessoas, com a ajuda de ideologias e modelos de funcionamento*» (BERTRAND, 1991: 139).

Parece, portanto, que todas as estratégias que visam a imposição de uma cultura geral no seio da organização, ou seja, um «*esprit maison*», mais não fazem de que tentar impor um grau mais elevado de previsibilidade dos comportamentos humanos, através de uma adesão a um ideal comum, o qual, no entanto, será sempre uma realidade mítica, dada a impossibilidade de ignorar os jogos de poder e de comportamentos estratégicos que atravessam em permanência o *campus* organizacional.

A dinâmica normativa

O terceiro nível da dinâmica cognitiva é o nível que BEARE *et al* (1989) designam por *zona de invisibilidade*, que NÓVOA (1992) chama de *bases conceptuais e pressupostos invisíveis*, ou que metaforicamente KOBİ e WÜTHRICH (1991) apelam de parte escondida do *iceberg*, e que, apesar de invisível, exerce um papel determinante nas estratégias organizacionais. Uma dimensão do nível das “regras do jogo”, de um *saber-ser* (valores, crenças, ideologias, comportamentos, modelos, etc), que constituem os quadros de referência que orientam as estratégias e a mudança normativa, sendo, por isso, autênticos paradigmas da acção organizacional.

Ao contrário da dinâmica operacional, a dinâmica normativa, porque se prende com o que de mais profundo caracteriza a organização, é extremamente difícil de alterar, requerendo

uma nova cultura organizacional orientada para modos de gestão participativa e negociada, o que por sua vez coloca igualmente dificuldades, dado o contexto de administração burocrática e hierarquizada que tem vindo, desde longa data, a caracterizar muitas das experiências. E se considerarmos que o ditado popular «*o hábito faz o monge*» corresponde a um dado empírico sancionado pelo senso comum na forma de lei, então compreenderemos o quão difícil será alterar um *status quo* de gestão organizacional enraizado durante décadas. Neste contexto, fará aqui sentido recordar a frase «*aprender a aprender*», para caracterizar ao nível organizacional, um contexto de mudança dos seus mecanismos cognitivos e, simultaneamente, ensinar a mudança a si própria. A dinâmica sociocognitiva assenta, em grande medida, na aprendizagem organizacional. Do mesmo modo que as pessoas, as organizações também aprendem, diríamos mesmo que a produção cultural encerra em si um longo processo de aprendizagem. A este respeito é interessante a afirmação de KOBİ e WÜTHRICH (1991: 30): «*Uma cultura que cesse de desenvolver constantemente as suas tradições e não se adapte às novas condições ecológicas, sociológicas e psicológicas, será como uma árvore doente incapaz de florir (...)*»

ARGYRIS (1982) entende a aprendizagem organizacional como «*um processo pelo qual as pessoas descobrem um problema, encontram uma solução, propondo-a ou ensaiando-a, avaliam os resultados e descobrem novos problemas criados pela nova conjuntura*»⁴³. Apesar da grande controvérsia em redor do conceito de aprendizagem organizacional, parece existir algum consenso na ideia de que esta se baseia em três conceitos chave: mudança, aprendizagem e adaptação. ARGYRIS e SCHÖN (1980) defendem que uma organização é: 1) uma teoria da acção; 2) uma empresa cognitiva conduzida pelos membros que a constituem; 3) um produto cognitivo composto por imagens individuais e “cartas” públicas sobre o que é e o que deve ser a organização.

Uma organização é «*um processo perpétuo de resolução de problemas. Para o fazer, os membros dessa organização devem recorrer a conhecimentos. Estes apoiam-se no ambiente e na organização em si: nas actividades, nas decisões a tomar, nas relações a manter entre as pessoas, na estrutura, etc.*» (BERTRAND, 1991:149). A aprendizagem organizacional traduz-se, por consequência, num sistema de tratamento da informação que uma organização utiliza, de modo a regular os problemas que tem, visando assegurar a sua sobrevivência e crescimento.

A organização pressupõe assim que as pessoas se unam em torno de uma causa comum, estabelecendo para o efeito, regras, normas, estratégias, valores, definindo e distribuindo papéis e tarefas que, em função dos seus conhecimentos, contribuam para resolver os seus problemas. Cada membro da organização constrói uma representação, uma concepção e uma imagem, quer do que é a organização, quer da sua actividade no seu seio da organização; é nisso que radica a essência da cultura organizacional. Porém, o reencontro das dinâmicas individuais e organizacionais nem sempre dá origem a “casamentos felizes”, na medida em que, por um lado, quando os processos se rotinizam, deixam de ser eficazes e, por outro lado, porque as práticas dos actores geram sociodinâmicas conflituais que por vezes fazem emergir grupos de interesses divergentes que ameaçam o clima geral e afectam a *missão* da organização. A dinâmica

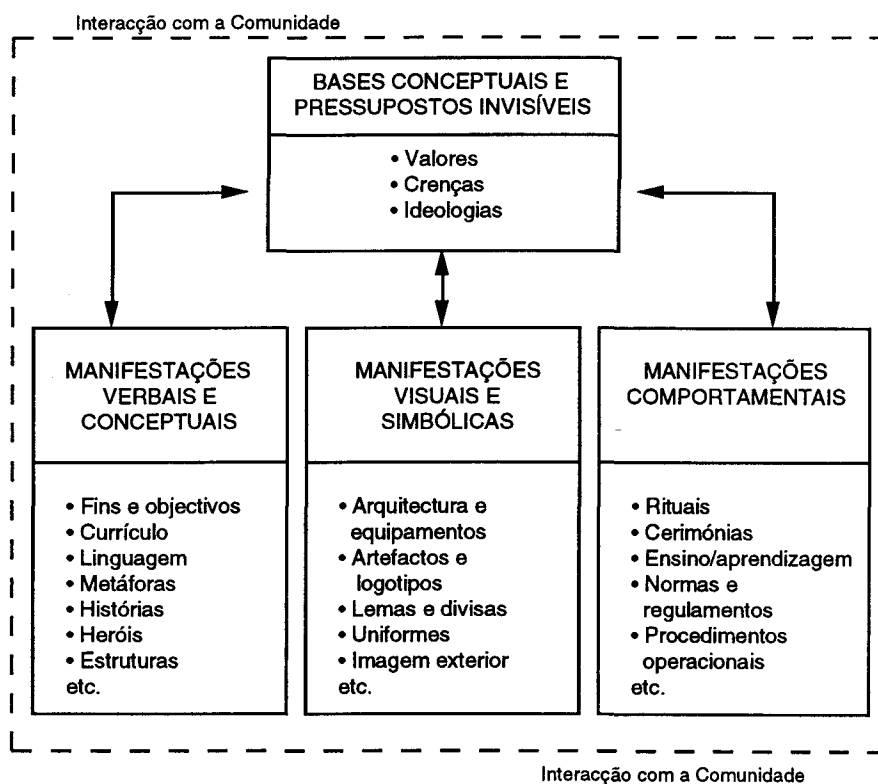
sociocognitiva, sendo um processo de tratamento de informações que comporta uma interpretação individual e uma compreensão colectiva dos acontecimentos, remete-nos para a «capacidade de tratar as consequências positivas e negativas das acções organizacionais e reenviar a informação a propósito destas consequências, em retroacção no sistema» (BERTRAND, 1991: 151).

4. DIMENSÕES E TIPOLOGIAS DA CULTURA ORGANIZACIONAL

Considerando as modalidades de expressão da cultura na vida quotidiana da organização, a investigação tem apresentado algumas produções de interesse sobre os níveis da cultura organizacional. Analisemos algumas delas:

Adaptando um esquema de BEARE *et al* (1989), NÓVOA (1992) sistematiza a cultura organizacional em duas áreas fundamentais: uma zona de invisibilidade que integra as bases conceptuais e os pressupostos invisíveis, e uma zona de visibilidade constituída pelas manifestações verbais e conceptuais, as manifestações visuais e simbólicas e as manifestações comportamentais (fig. 3).

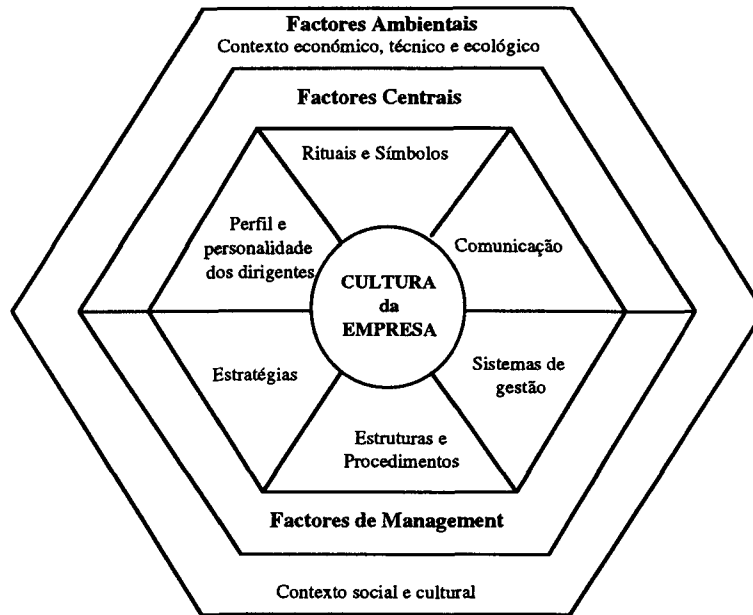
Fig 3 — Os elementos da cultura organizacional (NÓVOA, 1992: 30)



KOBI e WÜTHRICH (1991) referem que o diagnóstico cultural exige que se tenha em consideração um conjunto de domínios de origem dos sintomas culturais (fig. 4):

- 1) O domínio de origem ligado aos homens — os *factores centrais*
- 2) O domínio de origem ligado aos instrumentos — os *factores de management*
- 3) O domínio de origem exterior à organização — os *factores ambientais*

Fig.4 - Os domínios de origem dos sintomas culturais segundo Kobi e Wüthrich (1991: 72)



Reportando-se aos *factores centrais*, HOY e MISKEL (1987) identificaram três dimensões fundamentais da cultura organizacional:

- 1) *as normas* — referem-se aos princípios que servem de regra, ou seja, às manifestações informais e não escritas das expectativas organizacionais, assumindo assim um carácter concreto e observável.
- 2) *os valores partilhados* — reportam-se às referências e concepções do que é considerado desejável e desejado. Deles depende a identidade da organização e muita da coerência e eficácia organizacional. Constituem exemplos de valores partilhados a cooperação, a igualdade, a liberdade, a eficácia, a beleza, etc.
- 3) *os pressupostos tácitos* — assumindo um carácter abstrato e profundo, referem-se aos pressupostos colectivamente construídos pelos actores na vivência da organização e que, depois de institucionalizados, condicionam as atitudes e regulam as práticas, tanto dos membros da organização, como especialmente dos novos elementos. Estes padrões de pressupostos tácitos (muitos dos quais de natureza pragmática) representam um património comum a transmitir aos novos elementos que, depois de

assimilado pelo colectivo, assume, não raras vezes, um carácter estável. Dentre estes, HOY e MISKEL (1987) salientam: a visão do mundo e da vida, a natureza da natureza humana, a natureza das relações intergrupais, a natureza das relações humanas, a natureza da verdade, e as interacções com o ambiente.

Por seu turno, BERTRAND (1991) propõe no seu livro «*Culture Organisationnelle*» três níveis de cultura que, nas palavras do autor, vão «*do mais fundamental ao mais visível*»:

1. Os *valores culturais* — como por exemplo as percepções dos papéis dos homens e das mulheres, as relações de poder, os sonhos, os fantasmas, os desejos insatisfeitos, as frustrações;
2. As *estratégias culturais* — compreendendo as ideologias, as explicações, as políticas, as cartas cognitivas, as estratégias, os modelos, os objectivos;
3. Os *factos culturais* — compreendendo as acções postas em prática, as manifestações e os produtos culturais como os ritos, os símbolos, as festas, os rituais iniciáticos, as histórias, os slogans e os discursos.

Baseando-se na literatura sobre as culturas organizacionais e na literatura da psicologia social cognitiva, VALA et. al. (1988) definiram cinco dimensões analíticas da cultura organizacional que facilitam a compreensão da estrutura dos seus elementos e a sua operacionalização. Estas dimensões constituem instrumentos de orientação da investigação empírica, pelo que a caracterização da cultura da escola resulta da sua articulação e dos conteúdos que lhes estão associados:

i) *Dimensão de percepção da organização*. Refere-se ao conjunto de crenças e representações sobre o ambiente organizacional que correspondem a descrições holísticas e significativas das práticas e dos procedimentos de uma organização. Apresentando um papel de «*organização significativa do reab*», esta dimensão reporta-se ao conceito de clima organizacional, tal como é entendido por SCHNEIDER (1975), e também ao padrão de referência ou *esquema organizacional* subjacente à concepção do PEE, às metáforas ou concepções da organização e aos factos culturais.

ii) *Dimensão de explicação da dinâmica da organização*. Esta dimensão refere-se às formas e práticas discursivas que revestem a atribuição causal no seio das dinâmicas organizacionais e, deste modo, permitem o acesso à explicação da realidade organizacional. Ela engloba, não só as percepções dos actores relativamente à sua capacidade de alterar o contexto em que se inserem, ou seja, o «*locus*» de controlo (PETTERSON, 1984), mas também as categorias e os mapas causais utilizados pelos actores na explicação da vida na organização.

iii) *Dimensão de avaliação da organização*. Refere-se aos padrões de valores que os indivíduos e os grupos identificam como o quadro normativo de referência organizacional e que permitem explicitar «*o que é desejável e indesejável no contexto organizacional*», particularmente no que se refere aos objectivos e finalidades da escola, e também as estratégias

de acção incrementadas no terreno. Nesta dimensão integramos os valores individuais, os valores partilhados e pressupostos tácitos que caracterizam o quotidiano organizacional.

iv) *Dimensão de identidade da organização*. Refere-se à percepção dos atributos organizacionais que lhe conferem um estatuto de caso único, mas que enunciam as relações de semelhança e de diferença com outras organizações. Consequentemente, esta dimensão integra três linhas diferenciadas e complementares: as características mais estáveis da organização, as relações de semelhança com outras organizações e os aspectos diferenciadores relativamente a outras organizações. Numa palavra, refere-se aos traços identitários que ilustram a singularidade da organização.

v) *Dimensão de orientação do comportamento organizacional*. Refere-se às percepções relacionadas com as estratégias de desenvolvimento organizacional, ou, por outras palavras, com as componentes orientadas para a acção e que integram uma visão prospectiva relativamente ao que é considerado desejável e desejado pelos actores organizacionais. No essencial, esta dimensão apresenta uma dupla orientação que integra a orientação para a acção interna (estratégias de actuação no interior da organização) e a orientação para a acção externa (estratégias de actuação orientadas para o exterior da organização).

4.1. Tipologias de cultura organizacional

Apesar de recente, a investigação tem também produzido algumas tipologias de «cultura organizacional». SAINAULEU(1987: 213) distingue quatro categorias de cultura: 1) «cultura de fusão», na qual o colectivo funciona como um “refúgio” e protecção contra as divergências e as divisões, e cujos valores fundamentais são a unidade, a camaradagem, a massa; 2) «cultura de negociação», caracterizada por uma grande riqueza de relações interpessoais imbuídas de valores como os de solidariedade, diversidade e experiência de grupo; 3) «cultura de afinidades», característica de situações de forte mobilidade profissional no seio da organização; as relações interpessoais são escassas mas intensas, tanto no plano afectivo como cognitivo; 4) «cultura de dependência» caracterizada pela inexistência do grupo, pela insipiência das relações entre os actores, cujo trabalho é visto como uma necessidade económica.

DEAL E KENNEDY (1982) definiram uma classificação baseada nos valores e na intervenção dos actores: i) «cultura forte», caracterizada por uma forte aceitação dos valores essenciais e uma participação activa nas tarefas, pelo que a insatisfação, o conflito e o absentismo são pouco evidentes; ii) «cultura débil», na qual se verifica a carência de valores partilhados e uma intervenção débil dos sujeitos na dinâmica organizativa, pelo que a predominância dos interesses individuais produzem, com frequência, mal-estar, frustração e “produtos” de baixa qualidade; iii) «cultura estável», aquela em que, apesar de se verificar uma aceitação comum dos valores, existe um fraco empenhamento em materializá-los. Aqui, a coesão do trabalho, tendo em vista alcançar os resultados, consiste num sistema de normas, divisão de funções e de papéis que conferem aos indivíduos uma escassa autonomia individual;

iv) «*cultura instável*», caracterizada pela inexistência de valores básicos partilhados e por uma importante dinâmica participativa no contexto da organização. O conflito e a ineficácia surgem com frequência como resultado do primado da iniciativa individual.

Baseando-se na CVA — *The Competing Values Approach*⁴⁴, QUINN e MCGRATH (1985) produziram uma tipologia de estilos de processamento individual da informação⁴⁵, cuja transposição para os grupos ou colectivos humanos como as organizações, esteve na origem de uma tipologia de quatro culturas organizacionais — racional, desenvolvimentista, consensual e hierárquica —, a qual constitui uma «*ferramenta analítica que representa a acção social e nos ajuda a compreender como um sistema se move de um ponto para outro ou porque é que a tensão, a contradição e o paradoxo aumentam ou diminuem*» (QUINN e MCGRATH, 1985:330)⁴⁶.

Tal como os indivíduos, também os colectivos humanos processam a informação, desenvolvendo um sistema colectivo de valores e de crenças sobre a organização social, a que os filósofos chamam paradigmas, os sociólogos realidade social e os antropólogos simplesmente cultura. Dentre os aspectos centrais que caracterizam estas culturas, contam-se as crenças sobre a natureza das interacções sociais, na medida em que os contactos e as trocas condicionam, em grande medida, a identidade, o poder e a satisfação das pessoas. Destacam-se entre outras, os objectivos organizacionais, critérios de *performance*, localização da autoridade, orientações de tomada de decisão, estilo de liderança, avaliação, motivação e acordo.

Do mesmo modo que os quatro estilos de processamento da informação caracterizados por QUINN e MCGRATH (1985), também os quatro modelos de culturas possuem um conjunto de valores e crenças implícitas que regulam e determinam o que é desejado e desejável e que, quando tornadas explícitas, reflectem de algum modo, diferentes escolas de pensamento organizacional.

A *cultura racional* caracteriza-se por um processamento de informação individual que visa melhorar a *performance*. Uma cultura assente numa visão muito funcional que tende a aceitar o uso de princípios gerais, regras e leis, tendo em vista alcançar a eficiência, a produtividade e o lucro; tem preferência pelo curto prazo e elevados graus de certeza, bem como pela necessidade de sucesso. As decisões são rápidas e uma vez tomadas, são definitivas.

A *cultura desenvolvimentista* caracteriza-se por um processamento da informação intuitivo, o qual constitui um meio para alcançar a revitalização. Uma cultura que utiliza o *insight*, a inovação e a invenção para assegurar o futuro, e em que o apoio externo, a aquisição de recursos e o crescimento representam as metas a alcançar. Manifesta preferência pelo curto prazo e baixos graus de certeza, bem como pela necessidade de mudança, risco e crescimento. As pessoas tendem a assumir uma orientação idealística e pragmática, confiando nas suas ideias, intuições e pressentimentos. As decisões são tomadas rapidamente, apesar de se procurar continuamente adquirir informação, de modo a ajustar as decisões com o decorrer do tempo. Em síntese, trata-se de uma cultura orientada no sentido da criatividade, do risco e do crescimento, que tende a enfatizar a adaptabilidade e a legitimidade externa.

Quadro III — Alguns atributos dos Modelos de Cultura organizacional segundo Quinn e McGrath (1985)

	Cultura Racional	Cultura Desenvolvimentista	Cultura Consensual	Cultura Hierárquica
Objectivos Organizacionais	alcançar os objectivos	objectivos amplos	manutenção do grupo	execução das normas
Crítérios de Perfomance	produtividade, eficiência	apoio externo, crescimento, aquisição de recursos	coesão moral	estabilidade, controlo
Localização da Autoridade	o chefe	carisma	membros	regras
Base do Poder	competência	valores	status informal	conhecimento técnico
Tomada de Decisão	afirmações definitivas	insights intuitivos	participação	análise factual
Estilo de Liderança	directivo, orientado para a consecução das finalidades	criativo, orientado para o risco	interessado, apoiante	conservador, prudente
Concordância	acordo contratual	comprometimento com os valores	comprometimento para com o processo	vigilância e controlo
Avaliação dos Membros	comportamentos observáveis	intensidade de esforço	qualidade da relação	crítérios formais
Metas	Sucesso	Crescimento	Afiliação	Segurança

In QUINN e MCGRATH, 1985, p. 327.

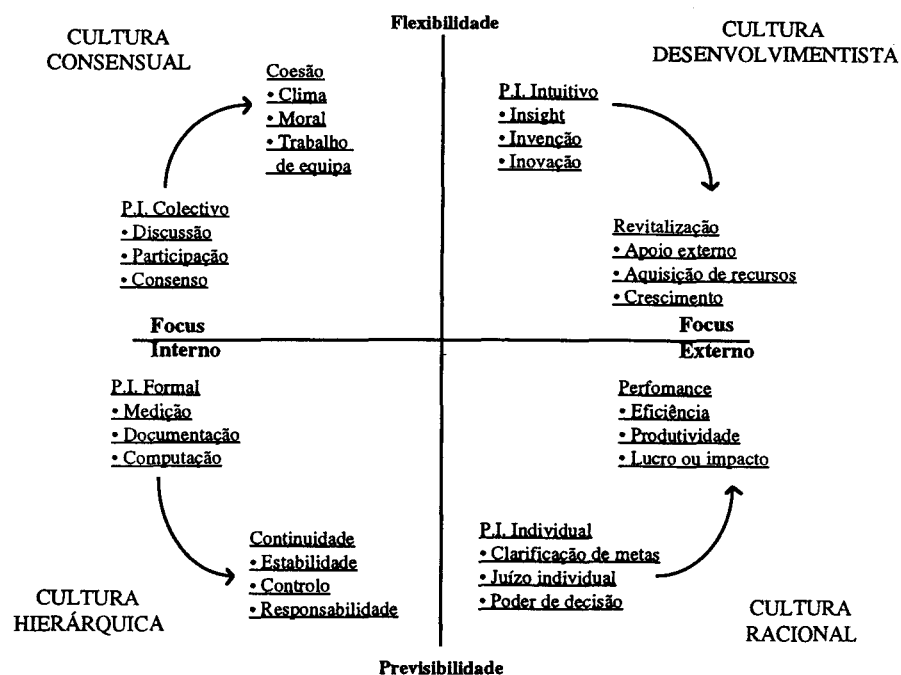


Fig. 5 - Os modelos de cultura segundo Quinn e McGrath (1985: 128)

A *cultura consensual* caracteriza-se por um processamento da informação colectivo, cuja finalidade é a de alcançar a coesão; num quadro de participação, de discussão e de produção de consensos, visa-se a construção de uma forte coesão no seio do colectivo, no sentido da criação de um clima agradável e de uma moral forte, alicerçada no trabalho de equipa. Manifesta preferência pelas orientações de longo prazo com baixo grau de certeza e pela necessidade de afiliação e dependência mútua. É uma cultura assente numa visão existencial que sugere que o mundo apenas pode ser conhecido através da interacção humana. O caso individual é assim, mais importante que a regra geral, existindo uma grande tolerância para com os comportamentos e acontecimentos espontâneos. A tomada de decisão é antecedida de auscultação, tendo em vista a procura de soluções que integrem as diferentes posições. Em síntese, trata-se de uma cultura orientada no sentido da afiliação, que tende a enfatizar a harmonia e a consideração pelo individual.

A *cultura hierárquica* caracteriza-se por um processamento de informação formal que é visto como o meio de manter a continuidade. Trata-se de um tipo de cultura orientada para a manutenção do status quo, para a continuidade e para a rotinização, que utiliza processos de recolha e análise sistemática dos factos organizacionais. Manifesta preferência por orientações de longo prazo e de alta certeza, e pela necessidade de previsibilidade e segurança. Esta cultura orienta-se no sentido do empiricismo e do exame sistemático dos factos gerados externamente. Os sinais e mensagens problemáticas tendem a ser analisados a partir de uma visão estática e transversal, em que o subjectivo é visto como se de uma fotografia se tratasse. A tomada de decisão é acompanhada de uma recolha e análise sistemática dos factos, tendo em vista obter a resposta ou solução óptima.

A utilização de uma tal tipologia de culturas organizacionais não visa saber até que ponto os atributos organizacionais e as práticas quotidianas dos actores se ajustam ou não às características de um ou de outro modelo de cultura, mas antes pretende esclarecer quais os níveis de congruência ou incongruência evidenciados⁴⁷. Como anteriormente tivemos oportunidade de referir, as organizações são entidades complexas, em que as contradições e os paradoxos são frequentes, pelo que na prática nunca ou raramente alcançam o estado de congruência perfeita. QUINN e MCGRATH (1985), ao destacarem quatro grandes tipos de reacção à contradição e ao paradoxo — isolamento, acomodação, domínio e transcendência —, chamam a atenção para a transcendência como a estratégia por excelência, orientada para a resolução do paradoxo. No entanto, ao contrário de PETERS e WATERMAN (1982), que relacionam a excelência com a capacidade de resolver o paradoxo, aqueles autores não estabelecem uma relação directa entre a transcendência e a eficácia, ou a excelência. Pelo contrário, a transcendência é vista como um momento de um ciclo evolutivo, um ponto em que ocorre um pico de *performance*, quando as pessoas se organizam mutuamente para altos níveis de motivação e de moral. Assente em momentos de grande comprometimento e empenhamento profissional, a transcendência está também relacionada com um forte sentido de missão, de pertença ao colectivo e de inovação. Por isso, a transcendência resulta sempre em «crescimento

dinâmico», apesar de no seu seio permanecerem sempre as sementes da contradição, da formalização e da rotina (QUINN e MCGRATH (1985), o que, em última análise, resultará num outro momento do ciclo evolutivo em que a formalização emerge, asfixiando os comportamentos de transcendência (seria interessante um estudo longitudinal).

5. MODELOS CULTURAIS E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

Tal como os modelos político e sistémico, os modelos culturais consideram os actores verdadeiros protagonistas dos processos educativos. Porém, estes últimos enfatizam os significados que os diversos actores dão aos acontecimentos, bem como o carácter incerto e imprevisível dos processos organizacionais mais previsíveis. SEDANO e PEREZ (1989: 168-184) identificaram quatro modelos culturais decorrentes de outras tantas correntes pedagógicas, cuja principal temática consiste na interacção entre a cultura e a escola:

- i) *a escola como transmissora de cultura* — deriva dos trabalhos de Durkheim e visa, segundo aquele autor, a socialização metódica das novas gerações : «*a educação é a acção exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objecto suscitar e desenvolver na criança um certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política no seu conjunto e pelo meio especial a que cada criança, particularmente, se destina*» (DURKEIM, 1976: 53)⁴⁸. Neste contexto, a educação é um processo que visa a aculturação dos jovens às condutas do meio social e o sistema escolar é o mecanismo de controlo social, tendo em vista assegurar a manutenção da ordem estabelecida, sendo o professor o intérprete de inculcação dos ideais sociais.
- ii) *a escola como reprodutora de cultura* — deriva dos trabalhos de inspiração marxista de Bordieu e Passeron, Althusser, e outros, os quais concebem a educação como um processo de adaptação às condições sociais existentes, tendo em vista a reprodução, tanto das forças produtivas, como das relações de produção dominantes, características do modo de produção capitalista e, desse modo, legitimar e perpetuar a sociedade capitalista de classes⁴⁹.
- iii) *a escola libertadora mediante a cultura* — deriva dos trabalhos de Paulo Freire que, recusando a concepção «*bancária da educação*» (FREIRE, 1974: 14)⁵⁰, pretendeu combater a “enfermidade social” do analfabetismo, através de uma pedagogia da libertação, segundo a qual a alfabetização, feita por um processo de «*conscientização*»⁵¹, é a chave para a libertação dos «*oprimidos*» e para a transformação da sociedade. Assim, «*em lugar do homem-coisa, adaptável, luta pelo homem-pessoa, transformador do mundo*» (FREIRE, 1974: 17).
- iv) *a cultura de escola* — de modo idêntico ao conceito de cultura organizacional que anteriormente definimos como o conjunto complexo de ideias, crenças, tradições, valores e símbolos partilhados pelos membros de uma organização, faz sentido falar

de *cultura de escola*. Sendo a escola um espaço de jogo no qual interactivam actores sociais de uma expressiva diversidade cultural, de objectivos, de posicionamento face ao poder, etc., será útil não proceder a uma análise da acção educativa numa óptica tecnocrática de gestão, mas procurar «*mobilizar as dimensões sociais, simbólicas e políticas da vida escolar*» (NÓVOA, 1992: 16).

Considerar a escola como cultura estimulou um olhar «*mais plural e dinâmico, obrigando a recorrer aos factores políticos e ideológicos para compreender o quotidiano e os processos organizacionais; estimulou também a passagem de uma racionalidade técnica, e mesmo de uma racionalidade organizacional, a uma racionalidade político-cultural*» (NÓVOA, 1992: 26). Acerca do papel da cultura nos estabelecimentos de ensino, ERICKSON (1987) identifica três concepções de cultura que esclarecem de algum modo, os diferentes aspectos da vida diária e de construção de sentido na escola, entendida como organização formal:

- 1) **A cultura como conhecimento** — que constitui uma concepção desenvolvida por analogia com os bits de informação — «bits of information» — num computador ou com o *código genético* na reprodução de uma dada população. De acordo com esta interpretação, a cultura é entendida como um conjunto de conhecimentos armazenados como um banco de informação, num determinado grupo social. Do mesmo modo que o código genético no processo de reprodução, o conhecimento dos elementos de cada elemento do grupo social varia de indivíduo para indivíduo e de subgrupo para subgrupo.
- 2) **A cultura como estrutura conceptual** — que encara a cultura como um conjunto limitado de um grande pedaço de conhecimento, ou seja, «*estruturas conceptuais que produzem ou constituem o que é tido como "realidade" pelos diferentes membros do grupo*» (ERICKSON, 1987: 13). Estes «core symbols» representam assim, construtos organizadores largamente partilhados pelos elementos de um determinado grupo social.
- 3) **A cultura como luta política** — uma corrente de pensamento segundo a qual a cultura emerge do conflito social entre grupos de interesses divergentes, sendo o seu principal foco de interesse a relação entre o conteúdo do conhecimento cultural e a situação de vida específica das pessoas e dos grupos, e em que o conhecimento é construído. De forma idêntica à representação gráfica de uma mapa de isotérmicas, a diferença cultural é vista como traçando linhas de status, poder e interesses políticos, no interior de uma determinada unidade social.

Esta última trata-se de uma concepção que muito tem em comum com a *dinâmica sociocognitiva* a que se refere BERTRAND (1991), a qual enfatiza 1) a variação sistemática do conhecimento cultural no interior de um grupo social; 2) o conflito social como o processo fundamental de organização dessa variação, e que ERICKSON (1987) complementa, referindo que o conhecimento cultural é contínua e diariamente construído na vida social da organização.

Em qualquer das concepções apresentadas, a cultura é vista *«mais como conhecimento e como construção de significados («framing for meaning»), do que como um comportamento social ou os seus artefactos»* (ERICKSON, 1987: 22). A grande diferença entre elas reside no papel da tradição, no processo através do qual o conhecimento cultural se torna partilhado pelos diferentes indivíduos. Nas duas primeiras, a cultura é concebida como uma tradição transmitida de geração em geração, através de processos socializadores, enquanto que a terceira, apesar de considerar o papel da transmissão cultural intergeracional, reconhece a aprendizagem e mudança cultural no interior de uma geração/grupo social. Assim sendo, a concepção de cultura como luta política denota evidentes potencialidades compreensivas, na medida em que 1) integra, tanto a noção de cultura como «bits of information» diferenciadamente distribuídos pelos sub-grupos, como a noção de cultura como um conjunto de símbolos largamente partilhados numa determinada sociedade; 2) é a concepção mais dinâmica, ao reconhecer, não só a mudança sociocultural e o conflito, mas também algumas formas de estabilidade e de homeostasia.

Os modelos culturais intra-organizacionais apresentados por SAINSAULIEU (1987) enquadram-se nesta visão mais integrada e complexa de conceber as culturas organizacionais. Ao relacionar cada um dos modelos com uma rede complexa de factores culturais (cultura anterior dos membros da organização, situação e condições de trabalho, competências escolares, estratégias subjacentes às relações de poder), este autor chama sobretudo a atenção para a diversidade cultural intra-organizacional e para a relação que tal diversidade evidencia na acção estratégica dos actores organizacionais. Nesta perspectiva, deverá considerar-se o estabelecimento de ensino como uma comunidade intercultural em que, numa base de respeito pelos diferentes padrões de pensamento e de condutas, se valorize o diálogo e a comunicação, numa base de igualdade e de cooperação.

A cultura de escola é constituída pelo conjunto das histórias, ritos, fantasmas, desejos, ideologias, objectivos, significados, crenças, valores e esquemas de interpretação partilhados pelos membros de um determinado estabelecimento de ensino, os quais lhes proporcionam modelos de reflexão, comportamento e acção que respeitem os valores da organização em si própria. Todo o estabelecimento de ensino possui pois uma cultura, uma identidade diferenciada, original e única, que condiciona as acções dos actores. Se não é possível o acordo teórico sobre o conceito de cultura, se a ambivalência dos símbolos dificulta a interpretação, se a utilização exclusiva da cultura no estudo da organização pode ser mutiladora de outras facetas organizacionais, se o estudo incorrecto ou superficial pode conduzir a equívocos científicos (*i.e.* generalizações abusivas), se a abordagem cultural pode correr o risco de isolar a organização do contexto socio-cultural mais vasto em que se insere, também não é menos verdade que se trata de uma nova contribuição conceptual cujo focus assenta em novos terrenos científicos: a relação cultura/organização. Olhar a escola como um contexto de criação cultural pode, por conseguinte, ajudar a compreender muitos dos significados organizacionais que, à primeira vista, podem eventualmente parecer aberrantes, disfuncionais ou improdutivos.

A cultura de escola traduz, portanto, uma nova orientação conceptual processada no interior do estabelecimento de ensino, entendido como organização, que assume como principal objecto de investigação os aspectos de natureza fenomenológica associados ao conceito de cultura, atribuindo aos indivíduos um papel determinante na construção de significados no interior da organização. Estamos pois, em presença de um novo paradigma, segundo o qual os significados atribuídos pelos actores aos objectos, estão na base da acção. A cultura «*especifica o que é importante e fornece linhas orientadoras que governam os comportamentos*» (SERGIOVANNI, 1984: 111). Numa perspectiva funcionalista, a cultura serve para *organizar a organização*, isto é, constitui o instrumento, não só de mobilização das energias em torno de determinados objectivos, como também de canalização dos comportamentos em torno de determinadas normas de acção. Numa perspectiva mais interpretativa como a que defendemos, a cultura dá *sentido à acção* e, por consequência, o conceito de cultura é útil quando se tenta ganhar uma compreensão nova e mais profunda sobre a natureza da vida quotidiana da organização, ou sobre o *ethos* de um qualquer cenário organizacional. As metáforas do *iceberg* (KOBI e WÜTRICH, 1991), ou do *código genético* (ERIKSON, 1987), demonstram bem que a cultura organizacional, apesar de nem sempre se apresentar visível, “paira no ar”, condicionando as mais diversas situações que caracterizam o dia-a-dia de uma organização.

6. A NATUREZA COMPOSITA DAS LOGICAS DE ACÇÃO EM CONTEXTO ESCOLAR

As práticas sociais em contexto escolar estão sujeitas às determinações estruturais derivadas dos diferentes contextos, os quais estão na origem de uma multiplicidade de configurações de sentido que caracterizam as lógicas de acção individuais e colectivas. A nossa proposta de análise do estabelecimento de ensino centra-se, por isso, no pressuposto de que todo o conhecimento é contextual (SANTOS, 1989).

Como quadro de análise do estabelecimento escolar entendido como uma «*empresa compósita*» (DEROUE, 1988 b), utilizaremos os modelos apresentados por BOLTANNKI e THÉVENOT(1985) para a caracterização da definição da competência social, os quais encontram igualmente algum paralelismo em três dos contextos estruturais definidos por SANTOS (1989)⁵². No entanto, consideraremos apenas as lógicas cívica, doméstica e industrial, uma vez que as lógicas de mercado, as lógicas da inspiração e as lógicas de renome apenas surgem em sectores limitados do estabelecimento escolar (DEROUE, 1988). Cada lógica de acção inscreve-se no quadro dos contextos simbólicos que constituem espaços relacionais dotados de uma especificidade que lhes é conferida, quer pela intersubjectividade decorrente do processo de construção pessoal da realidade, quer pelos seus elementos constitutivos. Não excluindo a hipótese de uma reconstrução progressiva destes elementos à medida que avançarmos no trabalho, consideraremos como elementos de referência à partida: o quadro de referência; o princípio orientador; o modo de racionalidade; a orientação básica; o

critério de justificação; o conceito de escola; o mecanismo do poder; a forma institucional assumida por professores, alunos e encarregados de educação; a relação com o exterior.

A *lógica cívica* inscreve-se no contexto da cidadania, no qual a educação representa um processo de socialização das crianças e adolescentes, segundo um modelo de competência orientado para o desenvolvimento de valores e conceitos de altos níveis de generalidade, em consonância com os sistemas de valores da esfera pública. O princípio orientador é o do interesse colectivo, encarando-se o indivíduo, não como pessoa, mas como protagonista do interesse colectivo.

O mecanismo do poder apoia-se na dominação. Planos curriculares fortemente standardizados difundem um saber generalista em que a singularidade é olhada com desconfiança e considerada um obstáculo à “inculcação” de um saber académico transmitido pelo professor. A orientação básica visa a igualdade de oportunidades e o critério de justificação visa a mobilidade pessoal. A forma institucional assumida por professores, alunos e encarregados de educação revela consonância com uma lógica de acção orientada para interesses supra-individuais. O professor é, antes de mais, o representante da coisa pública, o funcionário que orienta a formação do aluno para a integração social e a prática da cidadania, utilizando como “auxiliares da acção educativa” os encarregados de educação que, em casa, vigiam, asseguram, controlam. O estabelecimento de ensino é, acima de tudo, considerado como uma instituição pública, *«uma projecção no particular de uma definição nacional e, longe de procurar a ancoragem na sociedade local, uma certa exterritorialidade é considerada como a condição da sua independência»* (DEROUET, 1988b: 21). Os professores são, consequentemente, coordenados por uma hierarquia vertical, fortemente “centralizada”, na qual qualquer espécie de controlo local constitui uma intromissão perigosa para a moral cívica. No plano das relações com o exterior, o modelo cívico está associado a um estabelecimento escolar de tipo egocêntrico, fortemente fechado sobre si próprio e isolado dos olhares e das influências externas.

A *lógica doméstica* repousa no ideal de uma certa continuidade da educação nos contextos familiar e escolar. Os princípios nacionais que orientam a lógica cívica são, pois, substituídos pelos da *«coesão e da felicidade de uma pequena comunidade calorosa, enraizada nas suas particularidades»* (DEROUET, 1988b: 22), as quais estão relacionadas, tanto com as características geográficas da região, como com as características psicológicas, ou com a origem social das pessoas. O princípio orientador é assim, o desenvolvimento dos laços pessoais entre as pessoas, e o modo de racionalidade orienta-se para o reforço da afectividade entre os actores. A orientação básica da educação doméstica centra-se no desenvolvimento da personalidade, na formação de um *saber-ser*, ou na formação do *carácter*, para utilizar uma terminologia utilizada no início do século: *«a educação há-de dar à criança o domínio de si própria, a independência, a possibilidade de se adaptar às modificações do meio, mas também de conceber e operar as modificações necessárias»* (DEWEY, 1916: 137). Em suma, uma formação global que trata, em igualdade de circunstâncias, as diferentes componentes da

personalidade da criança. Mais do que a preocupação com as questões da mobilidade social associadas à lógica cívica, a lógica doméstica utiliza como critério de justificação a busca do equilíbrio pessoal e da felicidade dentro e fora da escola. O estabelecimento escolar é entendido como um prolongamento da família, ou seja, como uma comunidade educativa marcada pela qualidade das pessoas que a constituem e pelas relações que se estabelecem entre elas. Neste quadro, a forma institucional dos actores em contexto escolar traduz justamente o reflexo de uma tal configuração organizacional: o professor é visto na dimensão afectiva de “pai, mãe, amigo”, o aluno como o “filho/amigo”, enquanto que os encarregados de educação são vistos como parceiros efectivos em tudo o que diz respeito ao processo educativo. A pedagogia doméstica esforça-se, portanto, por assegurar uma transição progressiva entre «a rua e a escola», através da ligação/abertura permanente da escola à vida e ao meio.

Quadro IV— As configurações simbólicas do estabelecimento escolar

Elementos \ Lógicas	Doméstica	Cívica	Industrial
Quadro de Referência	Família	Estado	Economia
Princípio	Laços pessoais	Interesse Geral	Eficácia, competência
Modo de racionalidade	Maximização do afecto	Maximização da lealdade	Maximização do lucro
Mecanismo do poder	Patriarcado	Dominação	Exploração
Representação dos Professores	Pai, mãe, amigo	Funcionário	Gestor
Representação dos Alunos	Filho; amigo	Cidadão	Produtor
Repr. dos Encarregados de Educação	Parceiro	Auxiliar	Concorrente
Conceito de Escola	Comunidade educativa	Instituição pública	Empresa
Relação com o exterior	Abertura afectiva	Isolamento	Abertura concorrencial
Orientação Básica	Personalidade	Igualdade de oportunidades	Resultados
Critério de Justificação	Coesão e felicidade	Mobilidade social	Mobilidade social

A *lógica doméstica* repousa no ideal de uma certa continuidade da educação nos contextos familiar e escolar. Os princípios nacionais que orientam a lógica cívica são, pois, substituídos pelos da «*coesão e da felicidade de uma pequena comunidade calorosa, enraizada nas suas particularidades*» (DEROUET, 1988b: 22), as quais estão relacionadas, tanto com as características geográficas da região, como com as características psicológicas, ou

com a origem social das pessoas. O princípio orientador é assim, o desenvolvimento dos laços pessoais entre as pessoas, e o modo de racionalidade orienta-se para o reforço da afectividade entre os actores. A orientação básica da educação doméstica centra-se no desenvolvimento da personalidade, na formação de um *saber-ser*, ou na formação do *carácter*, para utilizar uma terminologia utilizada no início do século: «a educação há-de dar à criança o domínio de si própria, a independência, a possibilidade de se adaptar às modificações do meio, mas também de conceber e operar as modificações necessárias» (DEWEY, 1916: 137). Em suma, uma formação global que trata, em igualdade de circunstâncias, as diferentes componentes da personalidade da criança. Mais do que a preocupação com as questões da mobilidade social associadas à lógica cívica, a lógica doméstica utiliza como critério de justificação a busca do equilíbrio pessoal e da felicidade dentro e fora da escola. O estabelecimento escolar é entendido como um prolongamento da família, ou seja, como uma comunidade educativa marcada pela qualidade das pessoas que a constituem e pelas relações que se estabelecem entre elas. Neste quadro, a forma institucional dos actores em contexto escolar traduz justamente o reflexo de uma tal configuração organizacional: o professor é visto na dimensão afectiva de “pai, mãe, amigo”, o aluno como o “filho/amigo”, enquanto que os encarregados de educação são vistos como parceiros efectivos em tudo o que diz respeito ao processo educativo. A pedagogia doméstica esforça-se, portanto, por assegurar uma transição progressiva entre «a rua e a escola», através da ligação/abertura permanente da escola à vida e ao meio.

A *lógica industrial*, a mais recente das lógicas de acção, repousa nas preocupações de racionalização dos processos educativos, influenciadas pelos princípios da organização administrativa de Fayol. Orientada por um quadro de referência assente na economia, utiliza as noções de rendimento e eficácia como princípio regulador das práticas educativas, ao mesmo tempo que evidencia uma preocupação constante pelos objectos e pela tecnologia, tendo em vista o desenvolvimento e renovação das condições da acção educativa — centros de recursos multi-media, novas tecnologias, etc.⁵³ —, aumentando os recursos de natureza tecnológica e diminuindo os espaços tradicionais de relação interpessoal, seguindo uma lógica produtivista em que o mecanismo do poder assenta na exploração. Fortemente influenciada pelas teorias da aprendizagem de raiz behaviorista, o objecto fundamental do ensino orienta-se para o plano técnico de um saber-fazer em que, à semelhança dos processos industriais, as sequências de aprendizagem são decompostas em tarefas atomisticamente concebidas. Em última análise, a pedagogia industrial orienta-se para a resolução de problemas, em que os alunos, para tratar uma questão, «devem mobilizar os conhecimentos de diversa ordem, matemática, física, economia, ... como faz o engenheiro na prática industrial» (DEROUET, 1988: 26). Assim, a orientação básica da lógica industrial são os resultados e o critério de justificação, à semelhança da lógica cívica, é o da mobilidade social. O estabelecimento escolar é, nesta óptica, encarado como uma organização de tipo empresarial, na qual o «director» encarna a figura do gestor que possui a seu cargo as funções de direcção e administração, o professor é um gestor, o aluno um produtor e o encarregado de educação, frequentemente um concorrente que afronta a lógica

produtivista. Neste quadro, se ao nível da relação com o exterior, a lógica doméstica se caracteriza por uma abertura afectiva, a lógica industrial privilegia uma abertura concorrencial entre as diferentes «*instâncias de orientação*» vocacionadas para o desenvolvimento da criança.

As lógicas de acção caracterizadas constituem a base de um processo de construção heurística consciente das simplificações associadas às leituras da realidade baseadas em qualquer tipo de modelização das situações sociais. Na verdade, os contextos estruturais, sendo espaços e redes de relações dotados de uma «*marca específica de intersubjectividade que lhes é conferida pelas características dos vários elementos que os constituem*» (SANTOS, 1989:173) e, apesar de no plano teórico surgirem como estruturalmente autónomos, interpenetram-se de múltiplas formas. Cada uma das lógicas de acção emergentes dos contextos estruturais do conhecimento funciona pois, como um mecanismo coordenador das práticas sociais no interior do estabelecimento de ensino. É nisso que reside a natureza *compósita* da organização escolar (DEROUET, 1988).

7. A PASSAGEM DE UM UNIVERSO DE JUSTIFICAÇÃO SIMPLES A UM UNIVERSO DE JUSTIFICAÇÃO COMPLEXO

O mundo escolar foi atravessado, no presente século, por três movimentos paralelos, com uma dinâmica e uma cronologia próprias (VAN HAECHT, 1992). No início do sec. XX, a Escola, entendida em sentido amplo, assumia-se como uma organização centralizada e standartizada, “amarrada” a um determinado número de regras, rotinas e condutas orientadas por normas nacionais igualmente standartizadas. O princípio da igualdade de oportunidades funcionava como o elemento aglutinador desse conjunto de elementos de natureza heterogénea. A necessidade da expansão económica exigia o alargamento da base de recrutamento de quadros e ao mesmo tempo assegurava a coesão social, abrindo perspectivas de mobilidade social às crianças oriundas dos meios menos favorecidos. A escola deveria oferecer a todos, os mesmos referenciais culturais, os mesmos conteúdos, as mesmas condições de ensino e os mesmos critérios de avaliação, ou seja, oportunidades iguais a todas as crianças. Esta imensa «caixa negra» começou a desmononar-se na sequência do debate crítico emergente no final dos anos 60, resultante da desconfiança na real capacidade da escola em proporcionar esse princípio mítico da igualdade de oportunidades. Os anos 70, com as discussões em torno do respeito pela criança, das especificidades do meio local, da livre concorrência entre os estabelecimentos de ensino, etc., aniquilaram o monopólio do princípio da igualdade de oportunidades. Muitos dos estudos produzidos neste período corroboraram a ideia de que não era possível dissociar os indivíduos da família e do seu meio de origem: a posição social dos pais e a cultura das famílias influenciavam o rendimento dos alunos na escola e desempenhavam um papel determinante na compreensão dos seus percursos escolares⁵⁴. A escola entrou irremediavelmente num «*universo de justificação múltipla. (...) Hoje é preciso*

que a escola seja a mesma para todos, mas respeitando as particularidades das diferenças comunitárias» (DEROUET, 1992: 32). Esta mudança paradigmática, no sentido Kuhniano do termo, fez emergir a ideia da descentralização e do funcionamento do sistema a partir de compromissos locais, em detrimento de um paradigma orientado por princípios nacionais generalizáveis e válidos para todos.

Os fenómenos da descentralização e da participação dos actores no jogo social, representam novos valores que marcam a todos os níveis a realidade económica, social e cultural nos países desenvolvidos, fazendo com que a escola não possa ou deva permanecer isolada desse movimento. A complexidade da organização social e o desenvolvimento de valores como os de participação e de descentralização, entendida como um processo de transferência de competências e de poderes para os níveis mais próximos do local, deram lugar à emergência do *partenariado socio educativo* (STIEVENART, 1989; MARQUES, 1991). Entendido como uma *«parceria de parceiros sociais com fins educativos»* (MARQUES, 1992: 167), o partenariado socio-educativo *«surge como uma modalidade de participação dos actores (não tradicionais ao sistema educativo) na decisão política na educação dentro de uma modalidade de colaboração assente numa cooperação mútua e bilateral, sistémica, de interrelação sistema educativo/ sistema económico e social»* (MARQUES, 1992: 169). Este novo paradigma de escola, ao traduzir um reforço dos papéis dos diferentes actores sociais na educação, cria condições para que a mudança, entendida como processo de destruição-reconstrução de criação colectiva onde se *«inventam e fixam novas maneiras de agir no jogo social da cooperação e do conflito»* (CROZIER & FRIEDBERG, 1977: 29/30)⁵⁵, se institua como um processo permanente de (re)construção da realidade educacional nas nossas escolas.

A preocupação com o local e com a definição de políticas educativas locais surge, deste modo, como uma orientação recente que gerou um novo paradigma de escola que, respeitando as orientações nacionais, responde às especificidades das comunidades locais. Consequentemente, o estabelecimento de ensino surge como um sistema aberto, dotado de autonomia e identidade próprias, capaz de reagir com eficácia às solicitações do meio envolvente, mas sendo também um *sistema social que necessita da colaboração dos outros sistemas que influenciam o mundo ecológico dos adolescentes*. Portanto, não é razoável fazer da escola e da família duas instituições de formação que permaneçam de costas viradas.

8. CONCLUSÃO

A cultura, sendo o resultado de um processo de construção de significados partilhados numa rede de interações sociais de natureza conflitual, no interior dos estabelecimentos de ensino, é algo do domínio dos grupos e, por vezes, mesmo da globalidade da organização. A cultura de escola funciona pois como uma nova metáfora, capaz de contribuir para o esclarecimento do clima ou do “ethos” de um determinado estabelecimento de ensino.

Procuraremos encarar o conceito de cultura numa perspectiva multidimensional, em que o conceito antropológico tradicional seja enriquecido com contributos mais recentes, dentre os quais se destacam as concepções de «*luta política*» ERICKSON (1987) e de «*dinâmica sociocognitiva*» BERTRAND (1991). Segundo tais concepções, as organizações, através do conjunto dos fenómenos colectivos que caracterizam o sistema social de acção em que participam todos os seus membros, processam a informação e constroem ideologias e estratégias, de modo a atingir determinados objectivos. Porém, não são os aspectos psicológicos ou sociológicos inerentes ao conceito de cultura que nos interessam enfatizar, mas proceder a uma análise mais integradora que privilegie as dimensões fenomenológicas da vida organizacional. Na metáfora cultural, o que é verdadeiramente novo, é o realce dado às dimensões fenomenológica e ontológica, que procuram esclarecer o papel dos actores no processo de construção de significados, subjacente à criação de uma nova realidade organizacional (LOUIS, 1985). Na linha dos interaccionistas simbólicos, procurar-se-ão compreender as dinâmicas individuais e colectivas, no quadro complexo das interacções sociais simbólicas na comunidade escolar, de modo a procurar aceder à «realidade» que lhe confere a identidade e a originalidade.

NOTAS E REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- 33 TYLOR (E.B.) - 1925 - *Primitive culture*, New York., citado por LIMA (1980: 38).
- 34 No texto original lê-se «a pattern of assumptions — invented, discovered or developed by a given group as it learns to cope with problems of external adaptation and internal integration — that has worked enough to be considered valid and, therefore, to be taught to new members as the correct way to perceive, think, and feel in relation to those problems.» (SHEIN, 1985: 9)
- 35 Citado por BERTRAND (1991: 53)
- 36 A análise do conceito de cultura à luz das teorias da organização requer, antes de mais, um esclarecimento. Os primeiros teóricos não se referiram explicitamente à cultura, uma vez que o conceito apenas emergiu na literatura científica em meados dos anos 60. Todavia, muitas das mudanças organizacionais então propostas podem hoje considerar-se culturais.
- 37 Tal como o conjunto dos valores, usos e costumes de um grupo social se transmite e se altera com o decorrer dos séculos, também a cultura organizacional, apesar de ultrapassar o nível do indivíduo, se transmite, se aprende e se adapta.
- 38 A este respeito refira-se também que, através da retroacção, o desenvolvimento cognitivo da organização tende igualmente a modificar a cultura organizacional (ARGYRIS e SCHÖN, 1980).
- 39 JAMES (L.R.) e JONES (A.P.) - 1974 - «Organizational Climate: A review of theory and research», in *Psychological Bulletin*, 81 (12), pp.1096-1112. Citados por BRUNET (1991: 92).
- 40 Postulada na seguinte fórmula $C = f(P \times E)$, segundo a qual o comportamento (C) sofre a influência da sua personalidade própria (P) (atitudes, características físicas e psicológicas), e do ambiente (E) que o rodeia. Deste modo, as variáveis organizacionais interagem com a personalidade dos indivíduos para produzir as percepções dos atributos organizacionais (BRUNET, 1991: 95).
- 41 Jean-Claude Abric define representação como «o produto e o processo de uma actividade mental, na qual o indivíduo ou um grupo reconstitui o real com que é confrontado, atribuindo-lhe uma significação específica» (ABRIC, 1989: 188). A representação é

assim, um conjunto organizado de opiniões, atitudes, crenças e informações que se referem a um objecto ou a uma situação. É determinada pelo próprio sujeito (a sua história, a sua vivência), pelo sistema social e ideológico no qual está inserido, e pela natureza das relações que mantém com o sistema social.

42 BRUNET (1992) acrescenta que neste tipo de clima é possível o desenvolvimento de dinâmicas informais na organização, as quais, no entanto, só muito dificilmente resistem aos objectivos formais da escola.

43 in BERTRAND (1991:149)

44 Segundo QUINN e MCGRATH (1985), a CVA é uma metateoria sobre o processamento humano de informação, que assume que o conhecimento é organizado em torno de uma estrutura de valores perceptuais, e cuja articulação desempenha um papel fundamental em todo o conhecimento futuro .

45 O estilo racional, o estilo desenvolvimentista, o estilo consensual e o estilo hierárquico.

46 Tal como para BECK e MOORE (1985), ou GOMES (1993), esta tipologia cultural parece-nos apresentar um grande valor heurístico no que diz respeito ao quadro analítico a incrementar na realização da investigação de campo.

47 Por congruência entende-se *«o estado teórico em que os estilos pessoais de processamento de informação, as orientações de liderança, as formas ou culturas organizacionais e as exigências exteriores, estão de tal modo articulados, que a contradição e o paradoxo estão menos presentes do que quando estão em estados de incongruência»* (QUINN e MCGRATH, 1985: 330).

48 Citado por SEDANO e PEREZ (1989: 168).

49 Para tal, a escola utiliza mecanismos como o «capital cultural», o «capital linguístico», o ambiente familiar, a selecção escolar, a formação de professores, a autoridade pedagógica, o factor geográfico, etc.

50 Segundo a qual o aluno é considerado como uma “caixa” onde, sequencialmente, o educador vai efectuando os seus “depósitos”. *«Uma "caixa" que se vai enchendo de "conhecimento", como se o conhecer fosse o resultado de um acto passivo de receber doações ou imposições de outros»* (FREIRE, 1974: 15). O autor caracteriza esta concepção do seguinte modo: *« - O educador é sempre quem educa; o educando, o que é educado;- O educador é quem disciplina; o educando, o disciplinado; - O educador é*

quem fala; o educando o que escuta; - O educador prescreve; o educando segue a prescrição; - O educador escolhe o conteúdo dos programas; o educando recebe-o na forma de depósito;- O educador é sempre quem sabe; o educando o que não sabe; - O educador é o sujeito do processo; o educando o seu objecto.» (FREIRE, 1974: 14).

- 51 Processo identificado como «a acção cultural para a liberdade», pelo qual os homens se preparam eles próprios para se inserirem de modo crítico numa actividade de transformação; um processo de tomada de consciência de si próprio que encara dialecticamente a objectividade e a subjectividade, na medida em que não temos a consciência “aqui”, e o mundo “acolá”.
- 52 Partindo do pressuposto de que todo o conhecimento é contextual, SANTOS (1989) identificou quatro contextos estruturais do conhecimento: o contexto doméstico, o contexto da produção, o contexto da cidadania e o contexto da mundialidade. Os actores sociais vivem, consequentemente, em quatro quotidianidades que condicionam as práticas sociais e, por isso, são produtos-produtoras de outras tantas comunidades de saber: a comunidade familiar, a da produção, a pública e a nacional.
- 53 No caso limite do ensino programado, o ensino pode resumir-se a um face a face entre o aluno e um écran.
- 54 ISAMBERT-JAMATI (1985) referia a este propósito que, a partir dos anos 60, o problema do insucesso escolar emergiu como um novo fenómeno social que se podia relacionar com as diferenças de posição das famílias.
- 55 Citados por MARQUES (1992, 170)

CAPÍTULO 3

FAMÍLIA E ESCOLA: ELEMENTOS PARA A COMPREENSÃO DE UMA REALIDADE COMPLEXA E DINÂMICA

*«Creating the future begins with
transforming the present»*

John I. GOODLAD, 1984

Introdução

A família, espaço educativo por excelência, é vulgarmente considerada o núcleo central do desenvolvimento moral, cognitivo e afectivo, no qual se “criam” e “educam” as crianças. Dito de outro modo, a família fornece os contextos educativos indispensáveis para cimentar a tarefa de construção de uma existência própria, na base de um projecto pessoal. Lugar em que as pessoas se encontram e convivem, a família é também *«o espaço histórico e simbólico no qual e a partir do qual se desenvolve a divisão do trabalho, dos espaços, das competências, dos valores, dos destinos pessoais de homens e mulheres»* (SARACENO, 1992: 14). A família revela-se, portanto, um espaço privilegiado de construção social da realidade em que, através das relações entre os seus membros, os factos do quotidiano individual recebem o seu significado.

No presente capítulo, começaremos por analisar a temática da acção socializadora da família enquanto contexto de práticas educativas diversificadas, tendo em vista fazer a apologia de uma perspectiva ecológica do desenvolvimento humano (BRONFENBRENNER, 1979). Seguidamente, procuraremos caracterizar as mudanças recentes nos contextos familiares associadas às transformações das sociedades dos países desenvolvidos, de modo a : a) contextualizar a natureza do diálogo frágil e difícil que caracteriza, entre nós, a interacção entre a escola e as famílias; b) fundamentar a importância da relação escola/família, particularmente para as crianças oriundas das classes mais desfavorecidas.

De seguida, reflectiremos sobre a construção do conceito de educação participada, o qual, partindo do pressuposto que o sucesso de todos só é possível com a colaboração de todos, constituirá o paradigma de referência conceptual em que nos colocamos.

Finalmente, explicitaremos os pressupostos teóricos e conceptuais em que nos basearemos para analisar a problemática da interacção entre a escola e as famílias: i) o modelo conceptual de referência — o *«overlapping spheres of influence model»* (EPSTEIN, 1987); ii) a categorização de modalidades de envolvimento parental de EPSTEIN (1992); iii) os modelos de envolvimento das famílias na escola de SWAP (1990).

1. SOBRE O CONCEITO DE FAMÍLIA

A família, no sentido sociológico do termo, tem sido conotada com uma multiplicidade de imagens que torna a definição do conceito imprecisa no tempo e no espaço: ao lado da família-abrigo, lugar de intimidade, afectividade, autenticidade, privacidade e solidariedade, surgem imagens da família como espaço de opressão, egoísmo, obrigação, violência. Porém, a família não poderá ser encarada como um sistema fechado e, pelo contrário, terá de ser entendida como um sistema complexo de múltiplos processos interactivos com o *environnement* em que se insere, e em relação ao qual não se poderá considerar, nem puramente passiva, nem absolutamente autónoma.

A heterogeneidade das propostas apresentadas em torno do conceito de família, leva-nos a considerar que uma definição de família deve assumir um carácter operativo, tendo em vista os problemas de investigação a que está associada (WALTERS, 1982). Uma reflexão elaborada sobre o conceito seria, portanto, pouco oportuna. Consideraremos, por conseguinte, como caracteres distintivos de família: «a) a relação de parentesco, de afinidade ou afectividade que une entre si várias pessoas; b) a coabitação, isto é, a convivência de todos os membros no mesmo alojamento e a consequente condição da sua residência habitual na mesma comunidade; c) a unicidade do orçamento, pelo menos em parte das receitas e das despesas destinadas à satisfação das necessidades primárias da família, como a alimentação e os serviços de habitação.» (SARACENO, 1992: 38)

De entre as características mais comuns de «família», destaca-se a convivência familiar, isto é, viver em conjunto debaixo do mesmo tecto. A co-residencialidade e a partilha de recursos comuns constituem, face aos objectivos que perseguimos, um princípio suficiente para a definição do conceito de família. Por outro lado, «a afectividade é um forte elemento na base de trocas parentais e constitui talvez, mais do que a causa, a sua legitimação ideal. ... É neste afecto permutado, mais que no dever da obediência e do respeito, ou no controlo da transmissão patrimonial, que se baseia agora a continuidade das gerações de pertença a uma parentela comum.» (SARACENO, 1992: 73). Por conseguinte, a utilização, no nosso estudo, da palavra família, refere-se ao conjunto de adultos que se relacionam de uma forma duradoura e constante com as crianças e jovens no seu espaço casa⁵⁶. Integrando, tanto a família nuclear, como a família alargada, o conceito de família engloba pois, não só as situações de paternalidade biológica, como as situações resultantes de novos matrimónios, adopções e diferentes arranjos familiares não convencionais (MARQUES, 1993).

O “desenvolvimento humano” é uma consequência das interacções que a pessoa estabelece directa e indirectamente com os contextos em que se insere e tais contextos «compreendem não apenas o indivíduo, mas também os sistemas contextuais dinâmicos, modificáveis e em constante desenvolvimento no seu interior» (PORTUGAL, 1992: 26). Por isso, a utilização do conceito de família assume uma pertinência qualitativamente diferente da do conceito de pais⁵⁷.

Do ponto de vista da escola, a expressão «pais» tornou-se consagrada e quase automaticamente ligada a uma determinada forma de participação em que o aspecto funcional assume lugar de relevo. Efectivamente, a palavra «pais» parece estar conotada com um papel preciso: *«preencher, face às crianças, um conjunto de tarefas materiais e simbólicas que os preparam, de modo contínuo e renovado, para frequentar a escola com sucesso; este papel é o de transformar as crianças em alunos»* (GLASMAN, 1992: 22). Por outro lado, considerando a relação com a escola, a utilização do conceito de família tem frequentemente evocado um mundo exterior, indistinto e sem ligação à escola. Particularmente em França, nas ZEP, a palavra família tem vindo a ser muito utilizada. No entanto, longe de designar um papel ou uma função reconhecida pela escola, possui uma conotação cultural que evoca, tanto a distância entre a cultura das famílias mais desfavorecidas e a cultura da escola, como a exterioridade dessas famílias relativamente ao que quotidianamente se passa na instituição escolar. Como refere a este respeito GLASMAN (1992: 23)⁵⁸ *«do ponto de vista da escola, as «famílias» estarão para os «pais» da mesma forma que para o colonizador, o «selvagem» está para o «civilizado». Ou ainda, do ponto de vista das exigências da escola, as "famílias" representam o estado de natureza face aos "pais" que encarnam o estado de cultura»*.

Entre nós, e apesar de reconhecermos uma certa exterioridade relativamente à escola, que está associada à utilização do termo «família», preferimos sempre a sua utilização relativamente ao termo «pais»⁵⁹, dadas as profundas alterações nos contextos familiares a que temos assistido nos últimos tempos (que analisaremos mais à frente) e que tornam mais pertinente e conceptualmente mais rigorosa a utilização do termo “família”, tanto no contexto doméstico como no contexto escolar.

2. A DIVERSIDADE DAS PRATICAS EDUCATIVAS FAMILIARES

O processo de socialização é um processo de transformação do ser biológico, no ser social e cultural. A família surge como o primeiro e o principal habitat socializante, transmitindo e emprestando à criança toda uma variedade de conteúdos, hábitos, normas e estruturas racionais. Esta *«herança cultural»* (PERRENOUD, 1982), sendo influenciada pelas condições sociais do meio de origem e pelas ferramentas linguísticas utilizadas, traduz-se numa grande variedade de práticas educativas e de esquemas culturais, pelo que será pertinente falar-se, não em processo de socialização, mas em processos de socialização, não de instituição familiar, mas de famílias.

Os projectos educativos familiares variam, não só em função do estatuto socio-cultural das famílias⁶⁰, como também consoante os papéis atribuídos a cada membro da família, às suas expectativas e necessidades: *«certos comportamentos maternos são favoráveis, como a sensibilidade, a aceitação, a cooperação com a criança, a capacidade de exprimir as emoções. Como consequência positiva, a criança torna-se mais aberta socialmente, mais independente, capaz de uma atenção sustentada. É mais segura nas suas experiências. Pelo contrário, as mães rejeitantes ou que não reagem aos sinais da criança, fazem dela um ser ansioso, com*

manifestações contraditórias de contacto e de abstenção» (POURTOIS, DESMET e BARRAS: 1994: 291).

Apoiando-se em estudos elaborados junto de centenas de famílias, BOUCHARD e ARCHAMBAULT (1991) sistematizaram da seguinte forma, as práticas educativas familiares, apoiando-se nos paradigmas educativos definidos por BERTRAND e VALOIS (1982)⁶¹:

O *paradigma racional* pressupõe que o exercício do poder é dirigido pelos pais/família na transmissão de um saber pré-determinado. Segundo este modelo, a aquisição de conhecimento torna-se simultaneamente um meio de promoção social e, em determinados contextos, uma forma de controlo pelo detentor do saber sobre os outros indivíduos. No essencial, trata-se de um paradigma que se pode resumir na expressão *saber ter*, a qual corresponde à aquisição de conhecimentos num contexto de meritocracia e de promoção social, e à produção de bens e serviços num contexto de competição. Na relação pais/filho, este último acomoda-se ao modelo que os primeiros definem e controlam. A criança tem de conhecer e interiorizar as regras sociais, de modo a respeitar as normas da vida familiar: os pais/família definem as condutas educativas e implementam-nas recorrendo a um estilo impositivo, e por vezes mesmo coersivo. Neste contexto educativo, os pais/família são os *experts* detentores do poder; à criança é deixado pouco espaço de manobra e as práticas educativas familiares são pautadas por valores como os da autoridade, a disciplina, a obediência e o respeito pela hierarquia. Em consequência, a criança tende a considerar normal que outros tomem as decisões que lhe dizem respeito.

O *paradigma humanista* centra-se sobre a pessoa, sendo a criança vista como um agente activo do seu próprio processo de educação. Utiliza um conjunto de práticas educativas orientadas para um *saber ser*, em que os pais/família, depositando confiança nas crianças, organizam o ambiente de modo favorável ao desenvolvimento e à aprendizagem e funcionam como guias que permitem às crianças serem as protagonistas do seu próprio processo de formação, a tomarem as suas decisões livremente e a serem responsáveis por elas. A qualidade da relação educativa torna-se a expressão de um processo educativo centrado na comunicação, na confiança incondicional, na franqueza, e no respeito pela divergência, recusando o autoritarismo, a manipulação e a impessoalidade.

O *paradigma simbiosinergético* reinterpreta algumas das ideias humanistas e assenta numa relação de interdependência das pessoas face ao seu desenvolvimento. Neste quadro, o processo educativo em contexto familiar é um processo recíproco: a criança aprende com os pais/família e estes aprendem com a criança ou, por outras palavras, pais/família e crianças tornam-se parceiros na partilha de decisões que lhes dizem mutuamente respeito. O modelo de tomada de decisões baseia-se assim num «*mutualismo não hierárquico*» (BOUCHARD e ARCHAMBAULT, 1991: 20) que respeita os direitos individuais da criança e os colectivos da família. Negociação, reciprocidade, partilha de poder e de conhecimentos, valorização das diferenças e ajuda mútua entre todos os membros da família, são as estratégias fundamentais no processo de construção de um *saber viver em conjunto*.

2.1. Os sistemas de acção familiares e a relação educativa

A *família nuclear* moderna integra-se no quadro de uma densa rede de relações e trocas entre indivíduos, tanto no seio da sua família, como de outras famílias. A utilização do termo “rede” justifica-se pela *«pluralidade de direcções, um entrelaçado de relações e de trocas nem sempre directas ou lineares»* (SARACENO, 1992: 68).

As afirmações de carácter macrosociológico que assentam no pressuposto de que as práticas educativas familiares, bem como as suas relações com a escola, variam consoante a posição da família na estratificação social, requerem uma análise mais fina que permita a compreensão dos processos internos que orientam as escolhas no interior do microcosmos familiar. Neste sentido, e procurando demonstrar que o sistema família, nos seus diferentes “modelos”, apresenta propriedades estruturais específicas, cuja explicitação permite, em parte, compreender e dar sentido à diversidade das atitudes educativas e das modalidades de relação com a escola, TROUTOT e MONTANDON (1988) ensaiaram a elaboração de uma tipologia⁶² que sistematiza: 1) os processos, através dos quais as famílias produzem as suas práticas; 2) as atitudes educativas dos pais; 3) as atitudes dos pais face à escola.

Demarcando-se das abordagens que concebem o meio familiar como um reflexo mecânico do meio social de origem e que lhe atribuem um papel passivo, TROUTOT e MONTANDON encaram-no numa perspectiva mais *«interactiva e processual»*, considerando o grupo familiar como *«um sistema de acção auto-organizado, portador de um projecto autónomo, resultante de uma dinâmica normativa interna»* (1988: 134).

Dito de outro modo, *«o movimento de privatização que caracteriza a família contemporânea, coloca-a perante um triplo problema de dever: a) definir as suas modalidades de interacção (a articulação do «Je» com o «Nous»), na perspectiva de uma integração racional; b) coordenar as suas representações e as suas orientações, na perspectiva de uma regulação funcional do grupo; c) gerir as suas relações com o ambiente social (mundo do trabalho, parentesco, amigos e vizinhança, tempos livres, organização escolar, etc.), numa perspectiva de uma adaptação sistémica aos constrangimentos e solicitações do mundo externo»* (TROUTOT e MONTANDON, 1988: 134).

As soluções encontradas pelo sistema familiar para a solução dos seus problemas constituem um forte elemento de diferenciação entre as famílias. Partindo deste pressuposto, e tendo como referencial os modos como os elementos da família se relacionam no seio do grupo familiar — *«integração interna»* —, ou com o ambiente envolvente — *«integração externa»* —, os autores definiram uma tipologia que identifica e caracteriza sinteticamente os diferentes tipos de famílias (Quadro V):

Quadro V - Tipologia das famílias segundo as suas modalidades de integração/relação

<div> <div>INTEGRAÇÃO</div> <div> <div>interna</div> <div>externa</div> </div> </div>	coesão por ACOMODAÇÃO (autonomia)	coesão por ASSIMILAÇÃO (fusão)
	Família BASE - lógica do investimento individual	Família CRISOL - lógica de abertura relacional
CENTRAÇÃO sobre o espaço familiar	Família LATENTE - lógica da coexistência funcional	Família REFÚGIO - lógica do vínculo doméstico

(TROUTOT e MONTANDON, 1988: 137)

Quadro VI - Quadro Síntese das Lógicas de Acção Familiares

TIPO DE FAMÍLIA	MODO DE COESÃO	RELAÇÃO COM O AMBIENTE	MODO DE REGULAÇÃO	ATITUDE EDUCATIVA	RELAÇÃO COM A ESCOLA
BASE	Articulação das autonomias - primado do indivíduo	Investimento individual - a profissão - a trajectória de vida - para a identidade	Negociação - a discussão - o contrato	Pedagogia da responsabilização - aconselhar - assegurar - autonomizar	Delegação assumida - confiança - distância - domínio
CRISOL	Fusão Expressiva - primado da relação	Abertura relacional - os amigos - as actividades de tempos livres - o desenvolvimento	Comunicação - o diálogo. - o ajustamento - desenvolver	Mediação - envolver - motivar - disponibilidade	Colaboração potencial - abertura - interesse
REFÚGIO	Unidade consensual - primado do grupo	Vínculo doméstico - as crianças - a casa - a segurança	Organização - o princípio - a regra	Encaixamento - proteger - controlar - disciplinar	Aliança condicional - ambiguidade - implicação - impotência
LATENTE	Justaposição das individualidades - primado da instituição	Coexistência funcional - o quadro material - as actividades - a estabilidade	Instituição - a convenção - o implícito	Interiorização - exigir - impôr - formar	Aceitação desinteressada - relatividade - distância - consentimento

TROUTOT e MONTANDON, 1988: p. 145

No que diz respeito à integração interna, isto é, ao modo como os elementos da família se relacionam entre si, os autores identificaram duas grandes modalidades de coesão: 1) a «*coesão por acomodação*», que se traduz por uma «*diferenciação e independência relativa dos indivíduos em relação ao "Nós grupo"*». A coesão passa pela articulação das diferenças e a coordenação das autonomias» (TROUTOT e MONTANDON, 1988: 135); 2) a «*coesão por assimilação*» em que, pelo contrário, o “Nós” domina sobre o “Eu”, isto é, o grupo familiar funciona como a instância de legitimação dos comportamentos. Os diferentes elementos da família assumem que os indivíduos se devem “fundir” no grupo em que se reconhecem, aderindo e partilhando o mesmo tipo de valores e crenças.

Do mesmo modo, no que diz respeito à «*coesão externa*», isto é, ao modo como os elementos da família se relacionam com o meio, são identificadas duas grandes modalidades de coesão: a) a «*valorização da abertura*» e da multiplicação de contactos com o mundo exterior, através dos quais a família, tanto enriquece o seu funcionamento interno, como a identidade dos seus membros; b) a «*centração sobre o espaço familiar*» que se traduz na valorização de um fechamento sobre o exterior «*como símbolo de um intimismo familiar (estar e fazer em conjunto, mas sem os outros)*» (TROUTOT e MONTANDON, 1988: 136). Neste contexto a família funciona como um “refúgio” em relação ao exterior, muitas vezes hostil e quase sempre dificilmente dominável.

O quadro VI sistematiza o pensamento dos autores acerca dos diferentes sistemas de acção familiar, e dos respectivos arquétipos de relação educativa e de relação com a escola que lhes estão associados. No quadro VII procurámos sistematizar de forma mais detalhada o pensamento das autoras, tendo em vista uma maior inteligibilidade do quadro síntese (Quadro VI).

Esta tipologia — *família base, família crisol, família latente e família refúgio* — revela-se, em nosso entender, de grande valor heurístico, no sentido de uma sistematização dos diferentes sistemas de acção familiar, tendo em vista uma compreensão mais efectiva das estratégias utilizadas, quer no meio familiar (a residência e a vizinhança), quer nas suas relações com o exterior, das quais se destacam naturalmente, as relações com a escola. É evidente que um tipo de categorização como a precedente, apenas contempla o quadro lógico e não as práticas definidas em termos das relações sociais concretas, na medida em que não considera as reconstruções estratégicas que os actores delas fazem, segundo as situações particulares com as quais são confrontados. Por consequência, importa esclarecer que a elaboração de uma tipologia como a esquematizada não visa senão o desenho de uma grelha de análise provisória que permita considerar, de modo diferenciado, a diversidade de “realidades” familiares contemporâneas, e fornecer um quadro heurístico utilizável na compreensão das relações que se estabelecem entre os tipos de família, as suas atitudes educativas e as relações que estabelecem com a escola.

QUADRO VII — As Lógicas de Acção Familiar

TIPO DE FAMÍLIA	SISTEMAS DE ACÇÃO FAMILIAR	RELAÇÃO EDUCATIVA	RELAÇÃO COM A ESCOLA
FAMÍLIA BASE	Interação com o ambiente <ul style="list-style-type: none"> - investimento no mundo do trabalho - importância dos espaços não familiares na realização pessoal dos indivíduos - utilização dos recursos sociais externos - reconhecimento da autonomia individual na definição das suas actividades relacionais - dinâmica contratual e de negociação - reconhecimento do direito à diferença - deveres colectivamente negociados - discussão como instrumento de regulação do grupo - a criança é considerada como um parceiro - uma pessoa inteira 	Pedagogia da Responsabilização: <ul style="list-style-type: none"> - a criança é concebida como um indivíduo em formação que deve experimentar e ser responsável - a família proporciona oportunidades para que a criança experimente, enfrente as dificuldades e adquira autonomia - clima relacional de confiança, em que os pais intervêm para aconselhar e assegurar a auto-formação 	Delegação Assumida: <ul style="list-style-type: none"> - acordo com os objectivos e meios utilizados na escola - confiança na escola e nos professores - os pais apenas intervêm em caso de necessidade - pais possuem um domínio suficiente do universo escolar para ajudar e desenvolver estratégias de orientação dos seus filhos
FAMÍLIA CRISOL	Dinâmica de integração relacional: <ul style="list-style-type: none"> - estar, fazer, comunicar, divertir em conjunto - importância da harmonia conjugal e da ternura - ter, criar e assegurar o desenvolvimento das crianças e promover o seu bem-estar, são factores de desenvolvimento e felicidade partilhada - as interações com o ambiente exterior: - constituem o prolongamento do meio familiar - representam enriquecimento na vida familiar 	Pedagogia da mediação <ul style="list-style-type: none"> - a criança é vista como uma personalidade em desenvolvimento, com necessidades, desejos e potencialidades múltiplas que deve exprimir e desenvolver num quadro relacional. - os pais pretendem favorecer o desenvolvimento da sua personalidade (espontaneidade, criatividade, hobbies, etc.) - clima relacional em que a criança interage consigo e com os outros 	Colaboração Potencial <ul style="list-style-type: none"> - os pais concordam com as transformações recentes na escola - os pais mantêm-se informados e colaboram na escola - manifestam-se muito disponíveis a uma colaboração personalizada
FAMÍLIA LATENTE	Lógica de coexistência funcional: <ul style="list-style-type: none"> - os direitos e deveres individuais garantem o funcionamento do conjunto - divisão do trabalho bem marcada pelo papel dos sexos - individualismo e harmonia implícita, balizada pela justaposição dos indivíduos no lar - acordo tácito, implícito, rigoroso e não negociado) - a criança não discute as regras do funcionamento familiar - relações limitadas e não partilhadas dos indivíduos com o exterior - os indivíduos seguem vias separadas 	Pedagogia da interiorização: <ul style="list-style-type: none"> - a criança é vista como um elemento que deve aprender as regras (familiares e sociais), tendo em vista a adaptação social - os pais formam a criança para que esta interiorize as regras da coexistência antes de lhe conceder responsabilidades - a criança deve submeter-se às regras implícitas instituídas e aceitar as convenções familiares. 	Aceitação desinteressada <ul style="list-style-type: none"> - a escola funciona como uma instituição exterior necessária - os pais não vêm utilidade em colaborarem com os professores - influenciados pela escola do seu tempo, não concedem a si próprios o direito de intervir directamente no funcionamento da escola
FAMÍLIA REFÚGIO	Primazia das relações no interior do grupo familiar <ul style="list-style-type: none"> - procura de unidade em torno da criança. - grande importância do espaço doméstico - as relações com o exterior visam apenas fornecer os recursos e assegurar a segurança material do grupo 	Pedagogia do "encaixilhamento": <ul style="list-style-type: none"> - criança, ser vulnerável e indefeso - pais protegem a criança dos "perigos do mundo", dela própria e dão-lhe regras de vida - relação de obediência, controlo e vigilância do outro 	Aliança condicional <ul style="list-style-type: none"> - a escola prolonga a educação moral da família - pais aspiram a dar opiniões e a ter influência na escola - pais bem informados e participativos - temem eventuais diferenças de perspectivas com os professores

(Adaptado de TROUTOT e MONTANDON, 1988, pp. 135-144)

No plano afectivo, o território da família foi invadido pelo sistema escolar (i.e., a escola actualmente preocupa-se cada vez mais com o desenvolvimento da criança em domínios que não apenas o cognitivo), enquanto que no plano instrumental, a escola, na óptica familiar, representa também uma limitação (i.e., cada vez mais a escola deixa uma menor margem de intervenção familiar face, por exemplo, às escolhas da criança no domínio da actividade profissional), uma vez que «*os projectos profissionais que os pais alimentam para os seus filhos são frequentemente contrariados pela escola*» (MONTANDON, 1987: 30). Se a evolução da escola e da família tem, por vezes, acentuado as divergências entre aquelas instituições, não é menos verdade que as mudanças culturais recentes fazem realçar a necessidade de melhorar os canais de comunicação entre a família e a escola, nomeadamente: 1) na necessidade de incrementar uma ideologia de participação — um fenómeno associado ao aumento do nível de instrução da população em geral e ao “boom” de investigação produzida no âmbito das ciências da educação, que desenvolvem a ideia de que as famílias têm uma palavra a dizer em muitas tarefas da escola; 2) na emergência do *consumerismo*⁶³ — as pessoas começam a apresentar uma atitude de cidadania que reflecte uma crescente responsabilização em relação aos direitos das crianças e das famílias em matéria de educação escolar. Trata-se, numa palavra, de transformar os estabelecimentos de ensino em instituições transparentes, uma vez que «*se a escola delega a responsabilidade das decisões educativas num grupo de profissionais, eles devem prestar detalhadamente contas das suas actividades*» (in MONTANDON, 1987: 31); 3) na mobilização dos diferentes grupos sociais em redor das questões culturais. Assim, importa um novo olhar sobre o contexto das interacções escola-família.

3. UMA PERSPECTIVA ECOLOGICA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

BOURDIEU e PASSERON (1970) demonstraram que as *performances* educativas das famílias dependem do seu «*capital cultural*», o que, em muitas situações, equivale a dizer da sua posição de classe. A distribuição irregular do saber nas sociedades, espelho das desigualdades decorrentes da estratificação social e das diferentes possibilidades das famílias em aceder à informação, ao conhecimento, à cultura ou ao poder, condiciona, portanto, de modo decisivo, as competências linguísticas e culturais específicas⁶⁴.

A aquisição da linguagem parece desempenhar um papel determinante no processo de socialização das crianças, sendo os *códigos elaborados* (BERNSTEIN, 1975, 1982) das classes mais favorecidas, mais facilitadores do desenvolvimento do raciocínio, e consequentemente, da descoberta de relações entre os objectos, acontecimentos, ou acções. No entanto, esta derrapagem ideológica parece-nos perigosa. Mais do que a conotação com este ou aquele meio socio-cultural, é o comportamento dos pais/famílias e as suas capacidades educativas, que mais parecem condicionar o desenvolvimento das crianças. POURTOIS, DESMET e BARRAS

(1994) salientam a importância de um *ambiente democrático*⁶⁵, das *características psicológicas dos pais* e da *herança cultural*, no desenvolvimento intelectual da criança.

O primeiro factor — ambiente democrático — remete-nos para a relação entre os comportamentos dos pais e da família para com a criança, e as formas como as crianças actuam na relação social: «a criança que consegue melhores resultados é aquela que é ajudada na exploração, orientada na realização de uma tarefa, incentivada a verificar os resultados dos seus actos, a avaliar as consequências dos que praticará no futuro. É felicitada pelos seus êxitos, são-lhe fornecidas pistas e informações pertinentes, são-lhe feitas perguntas. Como corolário, a criança que obtém resultados menos bons, é aquela em relação à qual se é mais directivo, em vez da qual se intervém, a quem é fornecida a solução dos problemas em lugar de pistas que a orientem para a resposta. As ordens são dadas de forma imperativa, são-lhe reprovados os fracassos e é levada a duvidar das suas possibilidades de êxito» (POURTOIS, DESMET e BARRAS: 1994: 293). O segundo factor — características psicológicas dos pais — relaciona-se com a qualidade das trocas afectivas que condicionam a natureza das experiências vividas pelas crianças: os comportamentos dicotómicos que marcam a vida familiar (generosidade/reserva; ansiedade/obsessão; permissividade/dominação; estabilidade/desequilíbrio emocional) explicam em muito as diferenças de adaptação escolar das crianças. Finalmente, o terceiro factor — herança cultural — remete-nos para a importância do ambiente cultural da família como elemento de desenvolvimento da criança: nos meios pobres, o ambiente cultural é visto como uma causa de inibição e de bloqueio a um desenvolvimento harmonioso, enquanto que nos meios privilegiados, pela proximidade da cultura de referência, este se assume como factor de crescimento e de desenvolvimento pessoal. Consequentemente, quando o *capital cultural* da família for convergente com a cultura escolar, o contexto é terreno fértil para a aproximação e para a continuidade entre a família e a escola; quando tal não acontece, criam-se condições para o afastamento e para a ruptura. Nesta segunda situação estarão grande parte das crianças oriundas das classes socio-económicas mais desfavorecidas e das minorias étnicas, as quais transportam para a escola um «*capital cultural*» que, além de ser em muitos casos ignorado, entra também em conflito com o que parece ser a cultura dominante nas nossas escolas, a *cultura da classe média* (DAVIES et al., 1989).

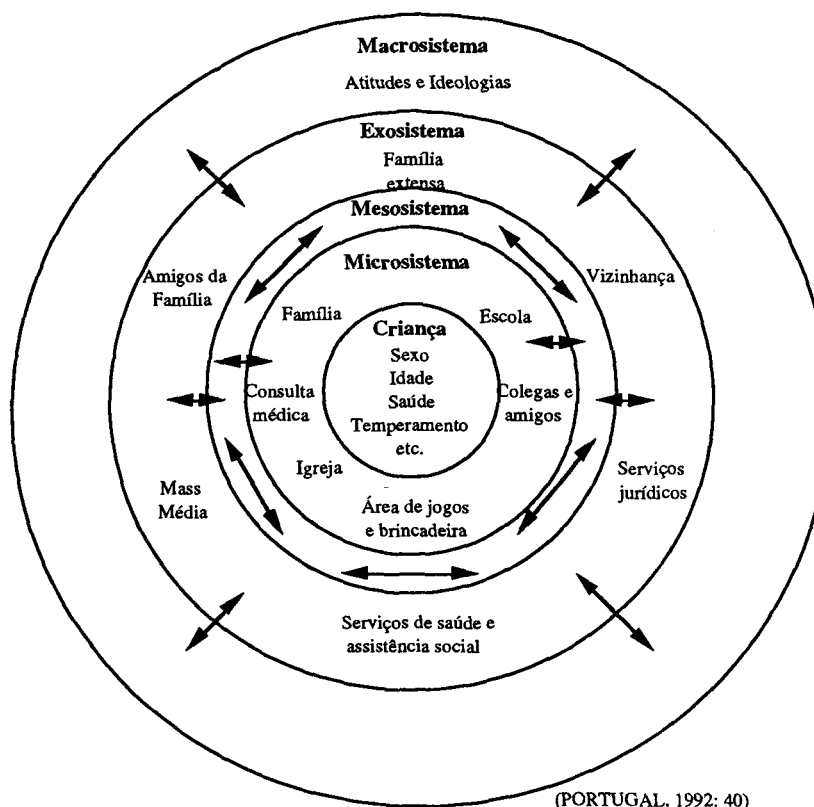
Todavia, se a variável “classe social” constitui uma condicionante importante dos resultados académicos obtidos pelos alunos, cair na posição determinista de causalidade linear, seria incorrer num erro que numerosas investigações têm esclarecido. Encarar o indivíduo numa perspectiva determinista em relação à sua classe social de origem é não lhe reconhecer capacidade para alterar um destino pré-estabelecido, pelo que importa conferir um novo estatuto à pessoa, perspectivando-a, não como “sujeito” condenado a um destino pré-determinado, mas como um “actor” com capacidade para intervir e alterar as suas representações, práticas sociais e estratégias educacionais.

Neste sentido, a *abordagem ecológica* (BRONFENBRENNER, 1979) oferece-nos outras possibilidades heurísticas. Segundo aquele autor, o desenvolvimento⁶⁶ do ser humano é

condicionado, não apenas pelo próprio indivíduo, mas também por todos os sistemas contextuais em que este se insere. A ecologia do desenvolvimento humano «*implica o estudo científico da interação mútua e progressiva entre, por um lado, o indivíduo activo, em constante crescimento e, por outro lado, as propriedades sempre em transformação dos meios imediatos em que o indivíduo vive, sendo este processo influenciado pelas relações entre os contextos mais imediatos e os contextos mais vastos em que aqueles se integram*» (PORTUGAL, 1992: 37). Nesta óptica, o modelo ecológico representa um esquema conceptual que nos facilita a compreensão da relação sujeito/mundo e, desse modo, do desenvolvimento humano (fig. 6).

O desenvolvimento humano é, de acordo com o pensamento de Bronfenbrenner, uma consequência das interações que os sujeitos estabelecem com os diferentes contextos que o rodeiam: o microsistema, o mesosistema, o exosistema e o macrosistema.

Fig. 6 - O modelo ecológico do desenvolvimento humano segundo Bronfenbrenner



O *contexto microsistémico*, sendo o contexto mais imediato dos sujeitos, exerce um papel fundamental na construção das *actividades molares*⁶⁷ que constituem a essência de todo o processo de desenvolvimento humano. Apesar das actividades molares poderem ser desenvolvidas individual e isoladamente, na generalidade elas começam por ser diáticas, mas depressa envolvem interacções, quer com outros adultos, quer com outras crianças. Por outro lado, a capacidade de desenvolver simultaneamente mais do que uma actividade molar, constitui a expressão do processo de complexificação das estruturas mentais e também do aumento crescente das capacidades da criança para alterar o seu ambiente em função das suas necessidades e aspirações. O desenvolvimento psicológico é assim, uma consequência das relações inter-pessoais, em que a *díade*⁶⁸, enquanto contexto de reciprocidade, equilíbrio de poder e relação afectiva, proporciona uma atmosfera de desenvolvimento privilegiado. Neste sentido, a relevância da participação activa dos sujeitos no seu processo de aprendizagem e de desenvolvimento, tem sido objecto de numerosos estudos que salientam a importância do brincar, do “fazer de conta”, das actividades de fantasia, dos jogos, para o desenvolvimento cognitivo, motivacional e social das crianças.

BRONFENBRENNER (1979) identifica três tipos de *díades* que, não sendo mutuamente exclusivas, podem ocorrer simultaneamente: i) a *díade observacional* resulta das situações em que um sujeito observa as actividades de outro e este, por sua vez, reconhece o interesse demonstrado descrevendo, esclarecendo, explicando; um contexto em que duas pessoas prestam reciprocamente atenção uma à outra e que, por isso, tende a transformar-se em *díades* de actividades conjuntas. ii) a *díade de actividade conjunta*, como o próprio nome indica, refere-se aos contextos em que duas pessoas estão mutuamente envolvidas na realização de uma tarefa comum e que, em função desse facto, apresenta altos níveis de reciprocidade⁶⁹, equilíbrio de poder⁷⁰ e relação afectiva⁷¹. iii) a *díade primária* diz respeito às relações duráveis entre duas pessoas e que, tanto pressupõem uma relação dual em presença dos dois agentes, como quando um deles está ausente. Nesta perspectiva, as crianças estarão mais receptivas a integrarem os valores e os modos de estar e de agir de pessoas com quem estabelecem este tipo de *díade*, ou seja, com os pais e família.

Este autor refere que as condições óptimas associadas a este conjunto de relações diáticas se traduzem do seguinte modo: «a aprendizagem e o desenvolvimento são facilitados pela participação da pessoa em desenvolvimento em padrões progressivamente mais complexos de actividades recíprocas, com alguém com quem essa pessoa tenha desenvolvido uma ligação emocional forte e duradoira, e quando o equilíbrio do poder é gradualmente transferido para a pessoa em desenvolvimento» (BRONFENBRENNER, 1979: 60).

No entanto, o crescimento psicológico da criança é uma consequência das interacções com pessoas que desempenham papéis diferenciados, numa primeira fase com os elementos da família e, posteriormente, em contextos progressivamente menos próximos: os amigos, os vizinhos, os professores, (...). Consequentemente, é importante dirigir a atenção para lá do microsistema que constitui o contexto imediato da criança e passar a integrar as influências de

níveis ecológicos mais distantes: meso, exo, e macrosistemas. Por exemplo, «a capacidade de uma díade formada por uma mãe divorciada e seu filho, funcionar efectivamente como contexto de desenvolvimento depende, não apenas do apoio ou atitude favorável por parte do ex-marido, pais, irmãos, amigos, etc. ..., mas também da atitude das pessoas mais afastadas, em termos ecológicos: a educadora ou professora da escola (mesosistema), a colega de trabalho da mãe, que pode nunca vir a conhecer a criança (exosistema) e, finalmente, as tensões ou apoios que num grau significativo são determinados pelos sistemas de valores e instituições da sociedade em geral (macrosistema)» (PORTUGAL, 1992: 79).

O **contexto mesossistémico** diz respeito ao conjunto de interacções entre dois ou mais contextos em que participa o sujeito em desenvolvimento. Por consequência, o mesosistema integra uma participação multi-contextual que encontra a sua fase mais crítica nos processos de *transição ecológica* (i.e. quando o sujeito entra num novo contexto). Segundo Bronfenbrenner, em função do estado de desenvolvimento do sujeito, quanto maior o número de contextos em que participa em actividades conjuntas com indivíduos mais experientes, maiores serão as perspectivas de desenvolvimento: «a ocorrência de díades transcontextuais ao longo da vida do sujeito favorece a capacidade e motivação da pessoa para aprender e para se desenvolver» (PORTUGAL, 1992: 88). Todavia, o desenvolvimento será facilitado se a comunicação entre os diferentes contextos for bidireccional e pessoal, e se o sujeito possuir informação e conhecimento relevante sobre a transição eminente.

Analisando as consequências ao nível do desenvolvimento das interacções mesossistémicas, BRONFENBRENNER (1979: 231) refere: «a escola tem-se isolado da família com consequências significativas no comportamento e no desenvolvimento das crianças. Como as escolas de bairro desapareceram, as construções escolares são cada vez mais distantes, maiores e mais impessoais. O pessoal aumenta também em número, é recrutado em áreas maiores e frequentemente substitui aquele que habita na comunidade local. Em consequência, famílias e professores têm menos possibilidades de se conhecerem, diminuindo a probabilidade de se envolverem em actividades conjuntas ou de se tornarem amigos». O autor relaciona o insucesso, o isolamento e a alienação dos jovens com fenómenos mesossistémicos, que traduzem rupturas nas interconexões entre os diferentes contextos que envolvem os jovens: família, escola, grupo de amigos, mundo do trabalho, (...).

O **contexto exossistémico**, sendo uma extensão do mesosistema, engloba as «estruturas sociais específicas, formais e informais, onde o sujeito em desenvolvimento não participa directamente, mas que influenciam os contextos imediatos em que este se encontra, determinando assim, o que aí se passa ou acontece» (PORTUGAL, 1992: 95): o mundo do trabalho, a vizinhança, os mass media, os sistemas de distribuição de bens e serviços, os sistemas de comunicação e transportes, as redes informais de comunicação, entre outros.

Finalmente, o **contexto macrosistémico** corresponde ao quadro social global em que os indivíduos se inserem e que, longe de corresponder a um sistema estático, apresenta um carácter dinâmico de perpétuo movimento. Assim sendo, será tão inoportuno como inadequado

encarar o desenvolvimento humano numa óptica em que a estrutura social de classes, as culturas dos diferentes grupos étnicos e socio-culturais, as características da ruralidade ou da urbanidade (...), sejam interpretadas de uma forma estática e imutável, como se o ser humano fosse um produto irremediavelmente prisioneiro da hereditariedade ou do meio (PORTUGAL, 1992).

Em síntese, e por tudo o que anteriormente afirmámos, a perspectiva ecológica representa uma visão sistémica do desenvolvimento humano que procura compreender o processo de crescimento do ser humano no quadro do *environnement* (i.e. nos diferentes sistemas contextuais) em que este se insere e desenvolve. Esta perspectiva assume particular relevância no actual contexto socio-económico, se tivermos em conta as mudanças recentes dos contextos familiares que progressivamente se têm tornado ambientes menos propícios à associação socializadora de crianças e adolescentes.

4. AS MUDANÇAS RECENTES NOS CONTEXTOS FAMILIARES

Apesar das investigações do Grupo de Cambridge, entre outros, terem demonstrado que a família nuclear era já o modelo predominante da estrutura familiar em muitos países europeus no século XV, o processo de industrialização e a consequente generalização do modo de vida urbano estiveram na origem do processo de contracção progressiva da família. Assim, ao contrário da dimensão eminentemente instrumental assumida pelas crianças nas sociedades pré-industriais, a sociedade moderna está ligada à *família nuclear neolocal*, na qual a dimensão afectiva passa a dominar as interações entre os seus elementos, e particularmente entre pais e filhos. Efectivamente, alguns estudos evidenciam que o desenvolvimento do processo de *sentimentalização* deixou marcas nas relações pais-filhos, através do aumento do peso da dimensão afectiva e o consequente enfraquecimento das dimensões económica e instrumental.

Outros autores referem, porém, que não é inteiramente correcto afirmar que os aspectos afectivos na relação familiar eram, no passado, pouco desenvolvidos, contra-argumentando que «*a criança sempre foi um investimento afectivo para os seus pais*» (MONTANDON, 1987: 25). De facto, o estabelecimento de uma relação afectiva positiva é um requisito indispensável para o desenvolvimento harmonioso da criança : «*se o actual conhecimento do desenvolvimento da criança nos diz alguma coisa, é o de que esta se desenvolve psicologicamente em função das interações recíprocas com aqueles que a amam*» (BRONFENBRENNER, 1972: 16).

As transformações tecnológicas, demográficas, sociais e políticas que atravessaram as sociedades ocidentais desde o pós-guerra, influenciaram, não só os processos de trabalho, mas também as modalidades de condução da vida quotidiana, ao modificaram profundamente os contextos relacionais e os processos da transmissão cultural entre gerações: «*não já unidade produtiva, a família parecia tornar-se puro lugar de afectos e de processos de socialização primária (relativamente às crianças) e secundária (relativamente aos adultos), segundo a afortunada e influente definição de Parsons (Parsons e Bales, 1974)*» SARACENO (1992:

165). Em síntese, poder-se-á afirmar que a «*criança tem constituído e constitui sempre um duplo investimento para a família, instrumental e afectivo, mantendo as duas dimensões, a sua importância*» (MONTANDON, 1987: 26).

O que caracteriza as relações afectivas entre pais e filhos, nos nossos dias, é uma certa ambivalência, resultado de informações contraditórias de pediatras, psicólogos e psiquiatras, que divergem na forma de encarar a criança. Actualmente, diz MONTANDON, verifica-se uma «*sentimentalização do instrumental e uma instrumentalização da afectividade. ... Nas famílias actuais os pais são, por um lado, impelidos a considerar as relações afectivas com as crianças numa óptica quase profissionalizada, seguindo à letra os conselhos dos pediatras e de outros especialistas da infância e, por outro lado, são impelidos a encarar tudo o que é instrumental, por exemplo a escolarização, a integração profissional ou o futuro, com a ansiedade típica de um investimento afectivo ... as relações entre pais e filhos têm sido psicologizadas mais do que sentimentalizadas.*» (1987: 27).

As causas desta mudança são de natureza diversa: 1) o controlo dos nascimentos e a diminuição da taxa de mortalidade infantil estabilizaram a estrutura familiar e alteraram o modo como as famílias encaram os filhos; 2) a alteração da estrutura demográfica das sociedades afectou as relações de autoridade entre gerações; 3) as transformações no sistema económico e o crescimento do nível de vida têm aumentado a preocupação das famílias com o futuro das crianças; 4) a crescente urbanização esteve na origem de numerosas transformações, tanto nas condições de habitação, como nas redes tradicionais de sociabilidade; 5) as modificações nos comportamentos dos casais, como a explosão das separações e do divórcio, do número de famílias monoparentais ou de situações de co-habitação, tiveram consequências no modo como são percebidas as necessidades de pais e crianças.

A família moderna como *família afectiva* nasce de uma redefinição do lugar dos filhos que, de elo da cadeia geracional que perpetua uma linhagem, ou força de trabalho em miniatura e em formação, se tornaram no *centro afectivo e simbólico* da própria afectividade familiar. Este processo, que acontece em vários tempos e fases, é acompanhado por uma transformação quantitativa da presença dos filhos na família, que vê diminuir progressivamente o seu número à medida que a sua importância afectiva aumenta.

Efectivamente, a partir da 2ª Grande Guerra, em consequência, quer de comportamentos de natureza individual, quer de fenómenos de natureza demográfica (aumento da esperança média de vida, difusão do modelo de *família nuclear neolocal*, aumento do número de divórcios, entre outros), assistiu-se a um aumento do número de famílias superior ao aumento da população, assim como a uma diminuição na sua dimensão .

Apesar da variedade das estruturas familiares existentes, as famílias *monoparentais* e as famílias *reconstruídas* constituem um fenómeno de importância crescente na generalidade dos países ocidentais, a ponto de, muito legitimamente, ser considerado um dos problemas sociais em foco. O divórcio apresenta-se hoje como a outra face do casamento, no dizer de Goode, «*uma válvula de escape para as tensões que surgem inevitavelmente do facto de duas pessoas*

terem de viver juntas». (GOODE, 1982: 81). Muitos estudos têm mostrado que a difusão do fenómeno do divórcio é uma realidade que tem aumentado na generalidade dos países ocidentais (GOODE, 1982); outros têm evidenciado uma relação entre o aumento das taxas de divórcio e a actividade profissional da mulher. Porém, este tipo de relação traduz uma visão simplista, na medida em que outras investigações, mais recentes (WEITZMAN, 1985, DUCAN, 1984) têm verificado que o divórcio se está a tornar uma das principais causas de pobreza para as mulheres e crianças das classes médias. Se a sobrevivência e equilíbrio familiar se baseiam num sistema de casal assimétrico, «a ruptura deste sistema não pode deixar de comportar custos graves para quem tenha menos recursos e menos força negocial» (SARACENO, 1992: 118).

Caracterizando as famílias portuguesas no limiar do sec. XXI, SAMPAIO (1995) prevê a seguinte evolução: 1) uma diminuição da fecundidade que originará a diminuição do número de elementos da família⁷²; 2) o aumento do número de divórcios, com o consequente aumento de famílias monoparentais, famílias reconstruídas e um maior número de homens e mulheres a viver sós; 3) o aumento da esperança média de vida e consequente envelhecimento da população, o que pode trazer uma revalorização do papel dos avós no seio da família; 4) o aumento da co-habitação juvenil que pode originar uma reformulação de valores junto dos jovens, dada a diminuição de figuras adultas em presença; 5) a autonomia e valorização profissional da mulher, o que alterará significativamente os papéis tradicionais das mães. As consequências que estes fenómenos acarretam para o bem-estar material e psicológico das crianças só agora começam a ser indagadas. No entanto, parece não haver dúvidas que todos aqueles factores contribuem para a diminuição da variedade de modelos ou de figuras adultas disponíveis à criança em ambiente familiar (BRONFENBRENNER, 1979).

Em todas as épocas, pais e filhos sempre aprenderam uns com os outros. Todavia, hoje em dia, os campos experienciais de interacção e de aprendizagem recíproca têm progressivamente diminuído. As investigações produzidas em torno das famílias de *dupla carreira*, com *duplo trabalho* ou com *trabalhos duplos* têm evidenciado o grau de tensão a que se submetem, tanto os indivíduos, como o próprio «sistema familiar» quando ambos os conjuges desempenham trabalho assalariado.

Retomando as palavras de BRONFENBRENNER, «uma criança para se desenvolver necessita de um envolvimento estável de um ou mais adultos, implicando atenção e actividades conjuntas — *care and joint activity* — com a criança» (1978: 773-774). O envolvimento contínuo da criança em actividades progressivamente mais complexas com alguém com quem desenvolva uma forte ligação afectiva, é uma das ideias chave do pensamento daquele autor acerca do desenvolvimento psicológico da criança. Nesta perspectiva, e perante o quadro de alterações que a família moderna tem vindo a apresentar, são numerosas as razões para duvidarmos de uma verdadeira concretização dos contextos de «*care and joint activity*».

A este propósito são esclarecedores os comentários de Gabriela Portugal: «as crianças realmente precisam de actividades conjuntas, progressivamente mais complexas, no seio de

uma forte ligação afectiva. (...) uma actividade requer uma OCASIÃO; actividades progressivamente mais complexas requerem não apenas uma ocasião, mas várias, isto é, requerem TEMPO; actividades conjuntas requerem ALGUÉM com quem desenvolver a actividade e o estabelecimento de uma forte relação afectiva pede ainda mais ocasiões, mais tempo e não apenas alguém para estar com a criança; mas requer, sobretudo, que seja SEMPRE A MESMA PESSOA» (PORTUGAL, 1990: 52). Perante este quadro, não será abusivo inferir que muitos dos actuais contextos familiares são pouco favoráveis (diremos mesmo progressivamente menos favoráveis) à criação de atmosferas propícias ao desenvolvimento equilibrado das crianças.

Naturalmente que são as interacções com os pais e os adultos com quem a criança convive nos primeiros anos de vida, que constituem os principais responsáveis pelo seu desenvolvimento. No entanto, com a entrada na escola, esta e a família tornam-se os dois espaços privilegiados de educação e de socialização. SCOTT-JONES (1988) salienta, porém, a natureza diferente dos papéis e funções que a família e a escola desempenham. Assim, se a “*educação caseira*” tende a ser informal, a escola e os professores privilegiam contextos formais de aprendizagem; por outro lado, enquanto que a família possui uma responsabilidade ilimitada pelas suas crianças, a escola tem uma responsabilidade limitada, visto que os professores são confrontados com um grupo numeroso de crianças que tentam tratar com imparcialidade, pelo que a afectividade para com a criança é algo intenso nos pais e mais ténue nos professores: «*os professores são mais racionais e intencionais nas suas interacções com as crianças*» (SCOTT-JONES, 1988: 67).

A entrada na adolescência traduz-se numa crescente autonomização dos jovens face às famílias, ao mesmo tempo que o grupo de amigos ganha importância. A influência dos pais torna-se indirecta e evidenciada sobretudo pela interiorização dos valores parentais. Se a família continua a definir as regras, os adolescentes requerem espaços e oportunidades para assumirem as suas próprias personalidades e decisões.

O conflito entre gerações, o contacto com novos mundos e realidades pode ser (e é-o frequentemente) fonte de comportamentos desviantes face à moral e às regras sociais estabelecidas. A adolescência, como todos os períodos de transição, é potencialmente problemática. Do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo, vive-se a transição do pensamento concreto para o pensamento formal, e sabemos que esta transição se processa com ritmos diferentes. As sensações de fracasso e de crise moral são frequentes, em consequência do confronto com critérios de exigência por vezes desajustados. Do ponto de vista do crescimento físico, com o advento da puberdade, os jovens vivem um período conturbado, de rápidas transformações físicas. Do ponto de vista da inserção escolar, os jovens são confrontados com uma multiplicidade de professores, que transportam uma diversidade de métodos, modos de estar e de agir, de critérios de avaliação, que não raras vezes dificultam a adaptação.

Todas estas transformações, se por um lado podem ser estimulantes, por outro podem ser perturbadoras do equilíbrio psicológico do jovens, pois se os desafios de novos ambientes e de novos conjuntos de exigências podem contribuir para o desenvolvimento da sua auto-estima e para o desenvolvimento cognitivo, moral e afectivo, quando estes revelam capacidade de adaptação às novas situações, podem também assumir-se como bastante destrutivos ao, por exemplo, reforçarem sentimentos de fracasso ou de rejeição, muitas vezes já vivenciados em anos anteriores ou até “alimentados” pelas próprias famílias.

A família desempenha, conseqüentemente, um papel importante na adaptação da criança a esses novos “*environnements*”. No entanto, «*poucas famílias têm capacidade para o fazerem sozinhas, sendo essencial uma cooperação entre elas e os professores*» (WALL, 1983: 182). As escolas e as famílias deverão trabalhar no sentido de um maior relacionamento recíproco, tendo em vista a produção de melhores contextos de aprendizagem para os jovens. A este respeito, SCOTT-JONES argumenta que «*a casa e a escola em conjunto influenciarão o desenvolvimento dos jovens*» (1988: 69). Uma tal parceria requer transformações nos modos tradicionais de conceber a relação educativa e, neste sentido, será pelo menos mais viável mudar a escola do que mudar a família.

O desenvolvimento da criança é, portanto, fortemente condicionado pelos dois principais contextos em que esta cresce e se desenvolve — a família e a escola. Nas sociedades modernas, a família, apesar de se manter como um meio de contactos e de interacções, exerce cada vez mais precariamente as funções educativas que lhe estavam tradicionalmente atribuídas. Em consequência, é cada vez mais nas relações sociais introduzidas pelo acto educativo, que o indivíduo - a criança, adolescente ou adulto - se descobre, evolui e se estrutura, sabendo-se que a formação não se limita à transmissão do saber ou do saber-fazer, mas constitui o conjunto das acções educativas que visam o desenvolvimento pessoal e social dos interessados, isto é, «*o desabrochar da autonomia e das responsabilidades sociais* » (ARDOINO, 1980: 156).

5. A INTERACÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA: UM DIALOGO FRÁGIL E DIFÍCIL

A interacção entre os encarregados de educação e os professores tem por finalidades a socialização da criança, a sua iniciação na vida em sociedade e a preparação do seu futuro. O momento em que vivemos já não é mais aquele em que se acreditava que havia apenas uma e uma só maneira da criança se tornar membro de pleno direito da sociedade. Actualmente, «*existem tantas concepções de educação, quantas as representações da ordem social e do lugar do indivíduo no sistema*» (PERRENOUD e MONTANDON, 1987: 13), pelo que a necessidade de descrever e compreender a relevância das relações entre a escola e a família, acentua a importância de um debate social entre aquelas duas instituições que partilham o tempo da criança e a sua disponibilidade para aprender. Efectivamente, «*a partilha das tarefas educativas está no princípio das relações família-escola*» (PERRENOUD e MONTANDON, 1987: 14)».

Embora com diferentes graus de interesse, envolvimento e expectativas, a escola faz parte da vida quotidiana de cada família. A entrada na escola básica, as preocupações com o sucesso escolar, a selecção no acesso ao ensino secundário e superior, correspondem a ciclos vividos com incerteza e tensão por muitas famílias. A escola e o sucesso escolar correspondem à concretização ou à frustração das aspirações legítimas de mobilidade social que numerosas famílias anseiam para os seus filhos. *«O sucesso escolar tornou-se um problema fundamental para a maioria dos pais. Ao mesmo tempo, estes preocupam-se cada vez mais com o desabrochar e a felicidade dos seus filhos. Esperam que a escola os discipline sem os anular e os instrua sem os privar da sua infância. A escola é, com frequência, atentamente vigiada pelos pais de todas as condições (socio-económicas), que lhe confiam os filhos com uma mistura de confiança e de desconfiança.»* (PERRENOUD e MONTANDON, 1987: 8).

LIGHTFOOT (1978) assume a convicção de que, se se articulassem os processos de socialização e educação assumidos separadamente pela escola e a família, a função educadora da família e o papel socializador da escola fortalecer-se-iam mutuamente. Todavia, se do ponto de vista teórico as vantagens de uma colaboração estreita entre a escola e a família, através de um diálogo permanente, aberto e construtivo, parecem reunir um consenso mais ou menos generalizado, a prática revela-se, porém, paradoxal, e o diálogo tem sido desigual, frágil e por vezes inexistente.

Um diálogo desigual na medida em que, mesmo quando as associações de pais são fortes, *«o diálogo com a escola não se instaura numa base de igualdade. (...) Individualmente, os pais têm ainda menos influência sobre a escolaridade dos seus filhos (...) na sua imensa maioria, os pais não se relacionam com os professores numa base de igualdade, facto que se acentua ainda mais quando em presença dos lugares mais elevados da hierarquia escolar. (...) Sociologicamente a assimetria dos poderes torna sempre difícil o diálogo. Esta assimetria complica-se aqui devido ao facto de, tanto os professores, como os pais, serem actores individuais e actores colectivos, o que pode produzir brutais inversões locais nas relações de poder.»* (PERRENOUD e MONTANDON, 1987: 11-2).

Um diálogo frágil porque, apesar de desigual, o diálogo existe. Os pais vêem os seus filhos como seres únicos, estando permanentemente atentos às suas particularidades e às suas necessidades afectivas. Os professores, pelo contrário, vêem em cada aluno um membro do grupo, no seio do qual é necessário instaurar uma dinâmica colectiva que passe por uma certa uniformização nas formas de tratamento. *«Frustrante para uns, ameaçador para outros, o diálogo entre professores e pais é necessariamente frágil»* (PERRENOUD e MONTANDON, 1987: 12).

Diálogo inexistente porque, para que haja verdadeiramente comunicação, é necessário que esta seja bilateral, verificando-se porém que, na maioria dos casos, a relação professores/pais assume um carácter unilateral. Faz portanto sentido falar de *«worlds apart»* (LIGHTFOOT, 1978). Um termo que inicialmente foi utilizado para descrever a separação entre as famílias e as escolas, particularmente das famílias minoritárias e de baixos rendimentos, mas

que se tornou igualmente *«bem aplicado à separação entre a visão de uma colaboração entre a casa e a escola, no sentido de promover o sucesso escolar dos alunos, e a tradicional e corrente organização burocrática das escolas»* (KRASNOW, 1990: 147).

5.1. A importância da relação casa-escola para as «crianças em risco»⁷³

Por mais do que uma vez referimos as teses que relacionam o nível socio-económico das famílias com o desenvolvimento de ambientes familiares que condicionam o rendimento escolar dos alunos⁷⁴. Segundo estas teorias, a herança cultural das famílias determina os percursos escolares dos alunos, ao mesmo tempo que o sistema educativo é encarado numa função ideológica de legitimação da ordem estabelecida, ou seja, como uma instituição cuja finalidade reside na legitimação e reprodução da sociedade de classes, que caracteriza as sociedades modernas.

O conceito de «pobreza cultural» entendida como propriedade do meio familiar, moldando a inteligência e as aptidões linguísticas da criança, tem aqui uma importância relevante, na medida em que os modelos culturais das classes mais “desfavorecidas” contribuem para colocar numa posição de desvantagem, face à escola, as crianças oriundas desse meios. De facto, *«muitas das dificuldades que os alunos oriundos das classes populares enfrentam, provêm do facto de terem de se familiarizar com uma cultura nova, ou pelo menos com numerosos elementos do património cultural que não tinham aprendido a conhecer na sua família»* (PERRENOUD, 1982: 35)

A propósito da desigualdade de oportunidades de acesso ao ensino superior, Bourdieu e Passeron referiam em 1966 *«que a experiência do futuro escolar não pode ser a mesma para um filho de um quadro superior que, tendo mais de uma oportunidade em duas de ir para a faculdade, depara necessariamente à sua volta, e mesmo na sua família, com os estudos superiores como um destino banal e quotidiano, e para o filho do operário que, tendo menos de duas oportunidades em cem de acesso, só conhece os estudos e os estudantes por pessoas e por meios interpostos»* (BOURDIEU e PASSERON, 1982: 42). Em *A Reprodução*, estes autores referem-se ironicamente a esta situação: *«felizes, portanto, as pessoas “modestas” que, na sua modéstia, não aspiram a mais nada, no fundo, do que àquilo que têm, e bendita seja a “ordem social”, que não se importa de fazer a sua infelicidade, atraindo-os a destinos demasiadamente ambiciosos, tão mal adaptados às suas aptidões como às suas aspirações»* (BOURDIEU e PASSERON, s/d: 278-279). Esta ironia mais não pretende do que chamar a atenção para a função que o sistema educativo desempenha na legitimação da ordem estabelecida, isto é, *«a sua função social de reprodução das relações de classe, assegurando a transmissão hereditária do capital cultural, e a sua função ideológica de dissimulação dessa função»* (BOURDIEU e PASSERON, s/d: 264).

Num estudo fundamental, Boudon conclui que as desigualdades de oportunidades perante o ensino resultam em grande parte da estratificação social em si: *«a existência de*

posições sociais distintas arrasta a existência de sistemas de expectativas e de decisão distintas, cujos efeitos sobre a desigualdade de oportunidades perante o ensino, são multiplicativos.» (BOUDON, 1973: 211). No entanto, as diferenças na qualidade da herança cultural em função da classe social apenas explicam de modo muito limitado a desigualdade de oportunidades perante o ensino; explicam as diferenças no sucesso escolar em função da origem social nas idades jovens, mas não explicam as disparidades do nível escolar registadas em alunos com a mesma origem social.

A maioria das sociedades industriais são caracterizadas por uma diminuição lenta da desigualdade de oportunidades perante o ensino. Todavia, visto que estas desigualdades resultam essencialmente da existência de estratos hierarquizados nas sociedades, uma igualdade completa de oportunidades perante o ensino não é provavelmente realizável e apenas pode ser uma noção limite. Estamos conscientes de que esta igualdade só poderia ser realizada pela via de uma sociedade que tivesse conseguido abolir o fenómeno da estratificação social.

Porém, ao contrário do que os sociólogos de orientação marxista defenderam nos anos 60 e 70, não é a variável “classe social” que mais pesa na compreensão do sucesso escolar. Todos os pais comunicam à criança valores importantes sobre a escola e a aprendizagem; a *«pobreza cultural, ligada a um fraco nível de educação e de qualificação profissional dos pais, manifesta-se por uma pobreza linguística, simultaneamente léxica e sintáctica»* (PERRENOUD, 1982: 37). Todavia, o facto do *capital cultural* transmitido à criança através da família condicionar em larga escala o *capital escolar*, isto é, o nível de instrução que ela será capaz de adquirir, não significa que as crianças oriundas de meios socio-económicos mais favorecidos tenham nascido mais inteligentes, significa sim, que essas crianças têm mais possibilidades de acesso a experiências que estimulem o desenvolvimento intelectual. Quanto mais rico e variado for o seu mundo familiar, mais oportunidades o aluno tem de adquirir informação relevante e tornar as suas estruturas mentais mais complexas.

Assim, a separação entre a escola e as famílias é, sem dúvida, o principal obstáculo ao sucesso das *crianças em risco*: confrontados com grandes discontinuidades entre a casa e a escola, incapazes de se integrarem na cultura da escola e de aplicarem as suas experiências passadas a novos contextos, estes alunos podem rejeitar ou ignorar a nova informação e continuarem a usar as antigas estruturas mentais (DAVIES, 1992).

A verdadeira democratização no acesso e no sucesso exige, portanto, o desenvolvimento de práticas mais consentâneas com as características e necessidades dos jovens oriundos dos meios mais modestos. Parece reunir algum consenso a ideia de que os programas de envolvimento parental contribuem para a atenuação do problema, ao desenvolverem uma maior familiaridade com a cultura escolar e ao facilitarem a interiorização de um conjunto de atitudes favoráveis ao sucesso (para a qual a escola terá igualmente de contribuir), como sejam a auto-disciplina, *«o gosto pelo trabalho bem feito, uma ambição moderada, a tenacidade e a responsabilidade»* (DAVIES, MARQUES e SILVA, 1992). Para obterem êxito, estes programas não necessitam de ser sofisticados, muito inovadores ou dispendiosos — *«muita*

actividade não significa necessariamente acção.» (BERNSTEIN, 1982: 23) — mas apenas de serem imaginativos, negociados e adequados aos contextos em que se inserem.

A este propósito, COMER (1990) refere que, sem interacções positivas pais-professores, os alunos menos desenvolvidos ou muito diferentes em estilo e interesses da cultura da escola, estão menos aptos a receber a preparação e o apoio necessários para guardar, imitar, identificar e interiorizar as atitudes, valores e hábitos das pessoas da escola, o desenvolvimento global adequado e o resultante nível de aprendizagem. CLARK (1990) confirmou que o estilo cultural da família influencia o sucesso escolar dos jovens. Porém, salientou que as variáveis explicativas tradicionalmente utilizadas na investigação educacional, como o rendimento do agregado ou o nível de instrução dos pais, eram inadequadas para explicar o problema do sucesso escolar. Para ele, um ambiente familiar em que seja frequente o diálogo, o encorajamento, a fixação de fins e a existência de um clima educativo, são condições bastante mais pertinentes para se compreender o problema do sucesso escolar.

As atitudes dos EEs para com a escola têm, com frequência, as suas raízes na sua própria experiência escolar. Muitas vezes pretendem transferir a sua experiência para a dos seus filhos, e assim, os que “falharam” ou obtiveram pouco sucesso têm, enquanto pais, contactos muito reduzidos com a escola. Estes são os *«hard to reach parents»* (DAVIES, 1988), os quais, no entanto, quando entrevistados, expressam um grande interesse pela educação dos seus filhos e referem que gostariam de participar mais nas tarefas escolares dos seus educandos, tanto na escola, como em casa, mas não sabem o que e como fazer, facto que reforça a necessidade de se iniciarem novas modalidades de relacionamento com os EEs, ou melhor, com todos os EEs (DAVIES et al, 1989, DIOGO, 1994).

O jargão de que os pais das classes menos favorecidas não estão interessados em se envolverem na escola, tem sido contradito pela investigação que, entre outras coisas, corrobora a ideia de que mais do que o estatuto socio-económico da família ou o estado marital do casal, são as atitudes dos professores que determinam o envolvimento (EPSTEIN, 1984 e 1988). No mesmo sentido vai o estudo de POWELL (1978) que, ao pretender identificar as variáveis que condicionavam a frequência e a diversidade da comunicação pais-professores, concluiu que: 1) existia uma forte correlação entre a frequência e a diversidade (número de assuntos discutidos) da comunicação, sugerindo que *«um aumento das interacções pais-professores corresponderia a um aumento na diversidade da discussão»* (POWELL, 1978:338); 2) a frequência e a diversidade da comunicação estavam fortemente correlacionados com os papéis dos professores (*«teacher role function»*), os anos de educação formal e a existência de relações de amizade com os pais; 3) existia uma correlação positiva entre o grau de satisfação e a frequência da comunicação pais-professores.

Considerando as práticas educativas, as conclusões da investigação de Powell (1978) têm algumas implicações nos esforços tendentes a alterar os níveis de comunicação entre pais e professores:

- 1) parece que não se deve separar satisfação e frequência da comunicação. A alteração de um aspecto da comunicação (satisfação), pode alterar o outro (frequência);
- 2) os esforços de comunicação entre pais e professores podem envolver alterações no tipo de assuntos que aqueles actores vulgarmente discutem;
- 3) os esforços de mudança poderiam apontar no sentido do estabelecimento ou melhoria do relacionamento com os pais, tendo em vista a melhoria da comunicação;
- 4) porque pais e professores comunicam com maior frequência no início da sua associação (níveis mais baixos da escolaridade), deve prestar-se uma atenção acrescida aos níveis de comunicação que caracterizam a relação pais-professores em níveis mais elevados de escolarização. (POWELL, 1978)

Joyce Epstein salienta que as políticas da escola face ao envolvimento parental “forçam”, com frequência, uma opção entre o envolvimento em casa e o envolvimento na escola. No entanto, *«ter os pais na escola ajuda os professores a sentirem-se mais confortáveis, pedindo-lhes que ajudem os filhos com actividades de aprendizagem em casa. (...) Por outro lado, se os professores envolvem frequentemente os pais em actividades educativas com os seus filhos em casa, são registados consistentes e importantes efeitos nas ideias e conhecimento dos pais sobre a ajuda aos seus filhos, e na avaliação dos méritos dos professores»* (EPSTEIN, 1984: 72). Neste contexto, as questões que se levantam são as de saber, por um lado porque é que o envolvimento parental, quando assente em planos bem delineados, tem reflexos muito positivos no rendimento escolar das «crianças carenciadas» e, por outro lado, como encorajar, no seio das famílias, interesses, valores e atitudes positivas relacionadas com os ambientes escolares e com a aprendizagem.

A este propósito, Joyce Epstein salienta, não só o papel dos professores no encorajamento à participação das famílias: *«os pais pensam que devem ajudar quando os professores lhes pedem ajuda com frequência»* (EPSTEIN, 1984: 71), como também a importância do aumento do conhecimento das famílias sobre a escola: os seus objectivos, modalidades de funcionamento, currícula, processos de ensino-aprendizagem, etc.. Consequentemente, a necessidade de mudança faz emergir no campus organizacional, o conceito de *educação participada*.

6. EDUCAÇÃO PARTICIPADA: REFLEXÕES SOBRE A CONSTRUÇÃO DE UM CONCEITO

No sentido de desenvolver uma linha de raciocínio que nos conduza à clarificação do conceito de *educação participada*, procuraremos, de seguida, analisar o conceito de participação, sem no entanto termos qualquer tipo de preocupação de exaustividade.

6.1. Sobre o conceito de participação

Entre nós, a participação tem sido, nos últimos tempos, uma palavra frequentemente utilizada nos discursos dos actores escolares, pela via da institucionalização do modelo de gestão democrática dos estabelecimentos de ensino, da construção da autonomia, da elaboração dos projectos educativos, e mais recentemente pela discussão e experimentação do novo modelo de direcção e gestão dos estabelecimentos de ensino.

A participação tem sido vista como uma forma de distribuição e de partilha do poder e da autoridade no seio da organização escolar, o que, de algum modo, testemunha o grau de poder ou de influência que os vários elementos ou grupos exercem enquanto membros da organização.

A participação atravessa os discursos de todos quantos se manifestam preocupados com a complexidade das motivações individuais e das relações informais que se desenvolvem nos conjuntos humanos (SAINSAULIEU, 1988). Numa perspectiva psico-social, a participação consiste *«na implicação mental e atitudinal de uma pessoa numa situação de grupo que a anima a contribuir para os objectivos do grupo, e a partilhar as responsabilidades com eles»* (RUBIO, 1988: 475). Neste sentido, o tema da participação social, apesar de se manter enigmático, apresenta elevados níveis de congruência com a problemática da dignidade humana, com os progressos da investigação científica, com as forças motivacionais do nosso tempo e com os anseios de protagonismo dos diferentes grupos sociais.

O conceito de participação é geralmente associado ao conceito de *democracia política*⁷⁵, estando conotado com a capacidade dos actores em colaborar nos processos decisórios da vida social. A participação é entendida como *«o mecanismo mais vulgarizado para conseguir a realização do princípio democrático, entendido este como um processo de democratização global que deve ser extensivo aos diversos aspectos da vida social, cultural, económica, etc., tomando assim as mais diversas formas - participação na administração regional e local, participação dos trabalhadores, gestão democrática das escolas e outras instituições, etc.»* (LIMA, 1988:30). Deste modo, a participação é uma forma de exercício da liberdade, sendo por isso também o exercício da possibilidade de divergir dos outros (FERREIRA, 1994).

Neste sentido, a participação é entendida como a capacidade de colaboração activa dos actores na planificação, direcção, avaliação, controlo e desenvolvimento dos processos sociais e organizacionais. Independentemente dos seus critérios, formas e modalidades, a participação

tem-se configurado como a premissa de base de uma verdadeira gestão democrática dos estabelecimentos de ensino, assente numa redistribuição e partilha das relações de poder e no envolvimento de todos os actores nos processos de tomada de decisão: pessoal docente, alunos, encarregados de educação e seus representantes legais, responsáveis pela direcção e gestão, agentes económicos, culturais e autárquicos. A participação é assim simultaneamente vista como um direito e como uma condição de cidadania, na medida em que « *no actual modelo de sociedade, a participação apresenta-se como um direito fundamental ligado à natureza da educação. Trata-se de garantir o direito de todos acederem à capacidade de intervirem no projecto da sua existência. (...) Através da participação, os indivíduos tornar-se-ão mais permeáveis ao reconhecimento dos parâmetros que confinam as organizações a que eles próprios pertencem e que eles próprios ajudam a constituir e a manter*» (GALEGO, 1993: 58).

Dado que os homens só podem ser livres e iguais se participam na determinação e gestão dos assuntos que directamente os afectam, como é o caso da educação, existe uma crescente convicção de que a “participação social na educação” é o meio mais directo para exercitar o direito à educação e realizar um dos objectivos democráticos da educação através desses direitos⁷⁶. Todavia, e apesar de existir alguma evidência da importância da cadeia participação/satisfação/produção/eficácia, importa termos presente que não será pelo facto da simples adopção de estratégias participativas, que serão introduzidas melhorias qualitativas profundas nos processos decisoriais, uma vez que estes são condicionados por um conjunto de factores de natureza interna e externa: conhecimento, grau de preparação sobre o tema, capacidade de trabalho em grupo, status social, cultura, hábitos de cidadania, etc.

No que diz respeito às formas de participação e considerando que esta é um fenómeno típico e só possível em sociedades ou organizações democráticas, FORMOSINHO (1989) contrapõe duas formas de democracia que encerram em si outros tantos níveis de realização: a **democracia directa** que, por ser directa, é uma democracia de exercício presencial por parte de todos os sujeitos; e a **democracia representativa**, indirecta e orgânica que, sendo protagonizada por representantes dos sujeitos, cava o fosso entre as decisões e os decisores e, desse modo, aumenta a distância ao poder de decidir, afirmando-se como «*uma forma de destruição da participação*» (FERREIRA, 1994: 4).

Sabendo que nas grandes organizações, como por exemplo as escolas, esta se perfila como a forma de participação mais viável, assumiremos a democracia representativa como “o mal necessário” no que diz respeito aos processos de tomada de decisão que envolvam o estabelecimento de ensino como sistema holístico, sem que, porém, ao nível dos processos decisoriais a uma escala micro, se possam ou devam excluir as modalidades de participação directa de **todos** os actores envolvidos.

Quanto ao critério de regulamentação, a participação pode ser **formal** (ou institucionalizada) ou **informal** (ocasional, não estruturada ou não sistematizada), conforme se fundamenta «*num sistema de regras formalmente organizado e explicitado, constituído muitas vezes num documento formal e legal que se assume como marco de referência numa*

organização», ou «exista à margem de estatutos ou regulamentos propriamente ditos» (LIMA, 1988: 69).

Por sua vez, a teorização de PATERMAN (1970)⁷⁷ sobre a problemática da democracia participativa identificou três níveis de participação em função da capacidade dos actores para interferirem com os processos decisórios, os quais, para o nosso estudo, se revelam de elevado interesse heurístico: 1) a *pseudo-participação* — constitui um nível em que os participantes não possuem qualquer capacidade de intervenção nos processos de tomada de decisões e em que «a encenação participatória se reduz a um conjunto de técnicas usadas para os convencer a aceitarem decisões que já foram tomadas pelos que têm o real poder de decidir» (AFONSO, 1993: 138); 2) a *participação parcial* — constitui um segundo nível em que os actores têm alguma capacidade de influenciar as decisões, mas em que o efectivo poder de decidir se mantém nas mãos do *topo hierárquico* (i.e. directores e gestores); 3) a *participação total* — corresponde ao nível mais elevado de participação ideal em que todos os actores são colocados numa situação paritária, com a mesma capacidade de intervenção directa sobre os processos decisórios. De acordo com o grau de intensidade, FERREIRA (1992) define três graus de participação: 1) a *participação perfeita*, segundo a qual participar é «partilhar o poder de decidir, isto é, é poder intervir em todos os momentos de formulação e tomadas de decisão como co-actor e co-autor das decisões» (FERREIRA, 1992: 12); 2) a *participação imperfeita* ou mitigada, que engloba as modalidades de participação que excluam os actores dos processos de tomada de decisão e que, por consequência, se limitam, quer à emissão de opiniões após consulta formal ou informal sobre uma qualquer problemática, quer à formalização espontânea de juízos e manifestações individuais e colectivas de opinião sobre uma qualquer temática, quer à execução com convicção e dinamismo de decisões tomadas por terceiros; 3) a *não participação*, associada a processos de execução de decisões tomadas por terceiros com as quais, ou os actores não se identificam, sendo forçados a obedecer, ou executam as decisões, resistindo-lhes.

6.2. Da participação como técnica à participação como cultura

O conhecimento empírico que temos vindo a desenvolver sobre os estabelecimentos de ensino permite-nos inferir que a participação é, em grande parte dos casos, reduzida a uma simples *tecnologia representativa*, em que os actores são investidos no papel de meros representantes institucionais das diversas estruturas organizativas. Ora sabe-se que a representatividade pressupõe três ideias básicas: a ideia de um mandato; a ideia de consonância e afinidade de pontos de vista e expectativas entre representante e representado; e a ideia de responsabilidade no sentido da satisfação das expectativas dos representados (RUBIO, 1988). No entanto, raramente estes pressupostos estão presentes, sendo os representantes, com frequência, mais representantes de si próprios do que do colectivo que representam. De facto, têm-se criado as estruturas, mas pouco se tem avançado nos processos e nos resultados que se têm obtido com a participação. A tentativa recente de institucionalizar a participação dos EEs,

representantes autárquicos e representantes dos interesses culturais e económicos locais na tomada de decisão interna da escola, constitui uma primeira zona de ruptura com o modelo de gestão anterior. Na prática, porém, a *«participação é mais simbólica do que real e é concebida de um modo meramente formal e minimalista, mais como imperativo de relações públicas do que um processo de transferir poder para a comunidade»* (BARROSO, 1991: 76). Assim, o lugar reservado à participação das famílias na tomada de decisões na gestão quotidiana do estabelecimento escola, tem vindo a alargar-se, pelo menos nos textos oficiais, mas a prática indicia que o alargamento permanece no local onde a sua maternidade teve lugar.

Esta constatação, não sancionada por qualquer tipo de estudo de base científica, leva-nos a considerar a necessidade de entendermos a *participação como cultura*, ou, por outras palavras, como a expressão de um conjunto de valores, de crenças, de correntes de opinião e de comportamentos perante os problemas que se colocam na vida social de uma determinada colectividade humana, no contexto espaço-temporal em que esta se insere. Instituir uma cultura participativa, sendo uma tarefa árdua e complexa, requer, portanto, uma nova configuração dos estabelecimentos de ensino em que se exigem esforços sobre os parâmetros que o caracterizam enquanto Comunidade Educativa, isto é, na definição de plataformas negociadas e consensuais que explicitem os valores partilhados e as expectativas comuns relativamente ao presente e ao futuro. Nesta base será possível diluir o primado do *eu* sobre o *nós* e caminhar para a construção de uma solução que, não sendo mágica e eficaz em todas as situações, poderá trazer novas perspectivas de solução para muitos dos problemas educativos com que a organização escolar se debate.

6.3. A educação participada

Como anteriormente referimos, falar de participação numa sociedade democrática, pressupõe a aproximação das decisões aos interesses daqueles que delas são objecto. No caso da escola, isto implica que esta se transforme num centro de decisões educativas sobre as suas finalidades, objectivos, conteúdos e processos, o que exige uma mudança de paradigma de *Serviço Local do Estado*, para um Serviço com direcção repartida entre a Comunidade Local e o Estado, i.e. *Comunidade Educativa* (FORMOSINHO, 1989; BARROSO, 1992; MACEDO, 1992; FERREIRA, 1994).

Considerando a problemática da relação Escola-Família, actualmente a grande questão não é a de saber se há um lugar para as famílias na Escola, mas, sobretudo, qual o lugar que estas podem ocupar (KELLERHALS e MONTANDON, 1991, MONTANDON, 1994).

Tendo em vista esclarecer as posições que a escola assume face às exigências dos EEs, MONTANDON apresenta três grandes tipos de atitudes: 1) os pais/EEs são considerados como *clientes* que nada conhecem de pedagogia ou de gestão e, por consequência, o que há a fazer é informá-los, e sabe-se que *«a tarefa de bem informar constitui um defeito da maior parte das organizações»* (1987: 38), não fugindo a escola à regra. Por outro lado, há que salientar que informar não pressupõe comunicar e esse facto constitui um “handicap” de monta; 2) os

pais/EEs são considerados *fiadores* a quem se recorre para se obter um *feed-back*, uma informação *retroactiva*; 3) os pais/EEs são considerados como um *grupo de pressão* o que, na perspectiva dos professores, os coloca frequentemente numa posição de adversários. Contudo, as autoridades escolares poderiam adoptar uma quarta atitude que seria a de considerar as famílias como verdadeiros *parceiros*, em que os EEs, «*sem pretenderem tornar-se profissionais de ensino ou de gestão, não são apenas consultados, mas participam nas decisões. Esta concepção, raramente concretizada, pressupõe uma vontade política de modificar as relações sociais no interior do sistema escolar*» (MONTANDON, 1987: 38)⁷⁸. Tal atitude, partilhada pelos defensores da participação e da transposição para o interior da escola da essência do verdadeiro ideal democrático, seria a via para melhorar a qualidade das decisões e, deste modo, a eficácia e qualidade dos serviços prestados. Numa palavra, a escola, para bem funcionar, deve suscitar a todo o preço, a *implicação* dos EEs (GOODLAD, 1984). No entanto, se esta implicação tem efeitos positivos, tanto no melhor acompanhamento que individualmente as famílias podem hoje fazer relativamente à escolaridade dos seus educandos, como na maior margem de acção que colectivamente elas têm para lutar contra os disfuncionamentos engendrados pela rigidez do sistema escolar, importa igualmente ter presente que ela própria pode ser portadora de efeitos perversos. A diluição do papel da arbitragem do Estado e a prevalência na escola de uma lógica de acção assente num *modelo de família de classe média*, pode favorecer as famílias mais informadas, por serem as mais capazes de proporcionarem contextos de interacção e de desenvolvimento de projectos individuais. Desse modo estar-se-ia em presença de uma nova fonte de desigualdade entre os grupos sociais, de uma nova fonte de *reprodução social*, com origem, lógicas e processos diferentes, porque contextualizada no meso-sistema estabelecimento de ensino. Este efeito perverso leva-nos a dirigir o raciocínio para a prioridade de orientar o comportamento organizacional, no contexto dos estabelecimentos de ensino, no sentido de uma discriminação positiva relativamente às famílias socio-culturalmente mais desfavorecidas e das minorias étnicas, como forma de diluir a macrocefalia da cultura da escola face às culturas dessas famílias.

Nos seus estudos mais recentes, Joyce Epstein utiliza a designação «*school and family partnership*» (EPSTEIN, 1992) num sentido muito próximo do que entendemos por educação participada⁷⁹. Esta expressão, sendo mais abrangente, rigorosa e compreensiva do que expressões como «*relação escola-família*», «*envolvimento dos pais*», «*participação dos pais*» ou «*ligação da escola aos pais*», parece-nos a mais capaz de responder às exigências do actual contexto socio-educativo⁸⁰. À informalidade e ao aspecto estritamente comunicacional, tantas vezes associados àquelas expressões, o termo *parceria escola-família* implica «*uma aliança formal e um acordo contratual no sentido de se trabalhar em direcção a objectivos comuns e de partilhar os proveitos e benefícios do investimento mútuo*» (EPSTEIN, 1992:1). O que está verdadeiramente em causa é, portanto, uma reconceptualização dos papéis tradicionalmente atribuídos aos actores, tendo em vista uma colaboração não desmobilizante, desenvolvendo os professores um conjunto de acções *com* as famílias e não *para* as famílias.

Os objectivos educativos dos diferentes grupos culturais em presença na instituição escolar são naturalmente diferentes, pelo que falar de *educação participada* pressupõe a necessidade de respeitar as diferentes culturas em presença e as suas identidades particulares. Trata-se, consequentemente, de privilegiar uma concepção de participação familiar que considere as necessidades, os valores, as práticas educativas e as dinâmicas internas próprias de cada família, numa perspectiva de respeito pela pessoa, pela sua cultura e pelas suas percepções particulares (POURTOIS e DESMET, 1991). A negociação⁸¹ e a concertação são, pois, abordagens a privilegiar.

A uma *racionalidade instrumental* do tipo *sujeito-objecto*, contrapomos uma *racionalidade comunicacional* que privilegie uma relação *sujeito-sujeito* (HABERMAS, 1976), segundo a qual «as famílias são consideradas com os seus objectivos, a sua linguagem, a sua cultura própria. Professores e famílias vão tentar partilhar um corpo de valores de modo a compreenderem-se melhor. O essencial é não submeter o outro aos seus valores próprios, ao seu projecto próprio» (POURTOIS e DESMET, 1991: 101). Neste quadro, a criação e incrementação de uma «*dinâmica socio-cognitiva «positiva»*» entre a escola e as famílias mais desfavorecidas, constituirá um elemento chave de uma «*pedagogia do sucesso para todos*» (CHAUVEAU e CHAUVEAU, 1992), através da qual se poderá desenvolver um processo de aprendizagem colectiva que aqueles autores designam por *trans-formação*. Uma escola assim seria uma instituição de intensa participação⁸², em que seria possível «*substituir o conceito tradicional de Escola centrada nos funcionários e funcionários-professores, por uma escola paritária de corpos sociais, centrada no interesse dos utilizadores (alunos e pais) e dos clientes (alunos, professores, pais e comunidade)*» (FERREIRA, 1994:16).

Esta concepção de escola afirma-se, por consequência, como «*um enorme Lego de múltiplas soluções*» (BARROSO, 1991: 81), tendente a: favorecer a evolução das identidades culturais; abrir-se sobre as realidades sociais, recentrando-se sobre a missão educativa; desbloquear constrangimentos e contratualizar; construir um quadro de grandes objectivos e fazer participar os actores. Estes serão os princípios essenciais de selecção dos processos operatórios, num contexto de transição entre a centralização burocrática e um novo modo de organização escolar por objectivos e projectos (OBIN, 1993).

Duas décadas de investigação demonstraram a importância do estabelecimento do partenariado entre EEs, professores e escola, assente numa cooperação real e efectiva entre as duas instituições que asseguram o desenvolvimento cognitivo, moral e afectivo dos jovens. Uma tal parceria modifica naturalmente o sentido e a natureza da comunicação entre aqueles actores: «*as famílias não são mais receptáculos passivos, mas pessoas, ou seja, experts possuindo recursos educativos potenciais que podem ser actualizados*» (POURTOIS e DESMET, 1991: 89).

Estamos portanto em presença de uma mudança ética baseada na ideia de partilha e de reciprocidade entre as famílias e os profissionais de ensino, que traduz uma opção teórica convergente com o paradigma *simbioenergético* (BERTRAND e VALOIS, 1982;

BOUCHARD, 1985, 1989), o qual considera que «o indivíduo é o mais apto a definir e a compreender as suas necessidades, a actualizar os seus recursos, a gerir o seu desenvolvimento, partilhando os seus *savoir-faire* com os outros e os recursos de suporte com as pessoas que o rodeiam» (BOUCHARD, 1989: 161).

Em síntese, a educação participada integra as noções de parceria, de partilha de responsabilidades e de participação, tendo como pressuposto de base que **o sucesso educativo de todos só é possível com a colaboração de todos**. Entendida desta maneira, a educação participada emerge no sistema de interações permanentes que se estabelecem entre os diferentes actores envolvidos nas tarefas de socialização e formação dos jovens, como uma das chaves mestras da melhoria da qualidade de educação em Portugal. A participação dos actores pode ser importante, quer para facilitar o contacto com os agentes locais e mobilizar recursos, quer para reforçar o prestígio local da escola. Por isso a ideia da educação participada assenta num paradigma de escola entendida como *Comunidade Educativa*.

7. PARA UMA ESTRUTURA CONCEPTUAL DE PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS NA ESCOLA

Durante as últimas décadas temos assistido a evoluções teóricas que, de um modo geral, reflectem as mudanças nas características e necessidades das famílias, das escolas e das crianças na sociedade. As suas esferas de influência têm vindo sequencialmente a ser consideradas como separadas (PARSONS, 1959; WALLER, 1932), sequenciais (FREUD, 1937; PIAGET & INHELDER, 1969), embutidas (BRONFENBRENNER, 1979, 1986) e sobrepostas — «*overlapping*» (EPSTEIN, 1987 b, 1992; DAVIES, BURCH e JOHNSON, 1992).

Os primeiros destes autores faziam da escola e da família instituições com objectivos e práticas diferentes, e com esferas de influência separadas. Apenas quando em presença de situações problemáticas, famílias e escola desencadeavam mecanismos susceptíveis de proporcionarem uma aproximação e comunicação ténues. Efectivamente, quando a escola e a família agem numa base de esferas de influências separadas, os professores apenas contactam as famílias em situações de problemas graves de aproveitamento ou de comportamento dos alunos e, por seu turno, os encarregados de educação apenas contactam a escola quando pontualmente identificam situações de angústia ou outras dificuldades.

Os segundos, vêem a contribuição da família e da escola na educação e desenvolvimento dos jovens, como uma sequência de estados críticos. Partindo do pressuposto de que os primeiros anos de vida determinam o sucesso futuro, as famílias são responsáveis pelos primeiros estádios da aprendizagem e pela preparação do ingresso da criança na escola. Posteriormente, e até ao momento em que o jovem possa, ele próprio, assumir a responsabilidade da sua formação, é à escola que é conferida a responsabilidade educativa.

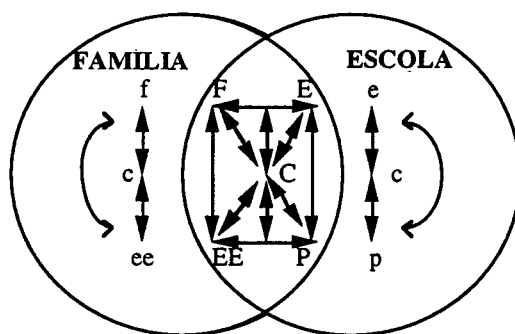
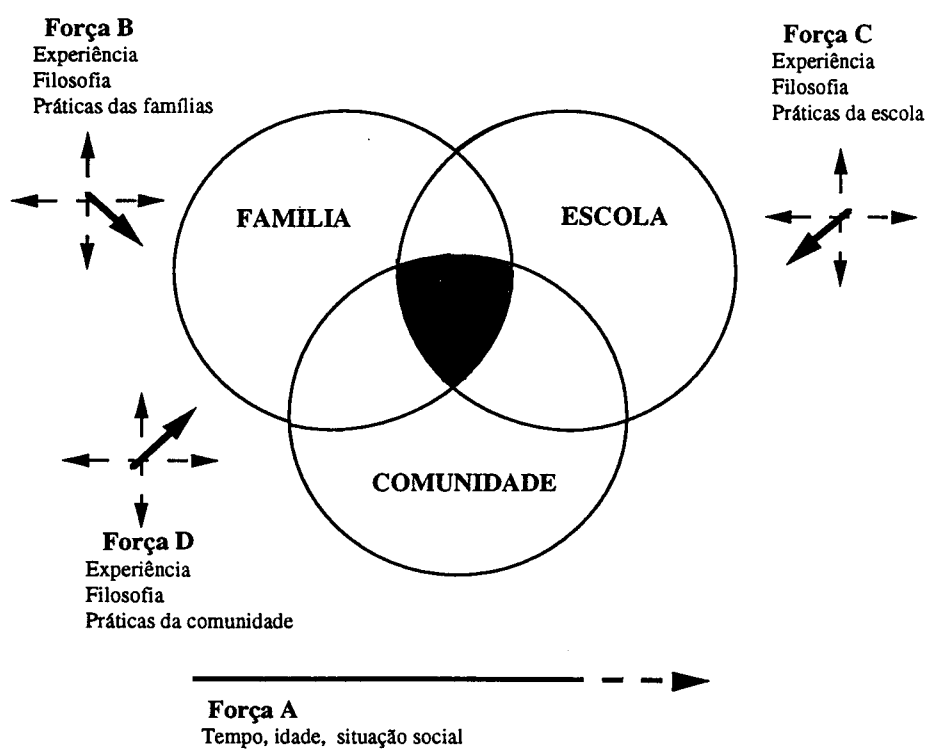
Os terceiros defendem uma perspectiva baseada nas conexões entre indivíduos, grupos e organizações presentes no modelo ecológico de BRONFENBRENNER (1979, 1986), anteriormente analisado. Um modelo pictoricamente representado por um conjunto de círculos concêntricos embutidos, cada um dos quais contendo sempre o próximo, e que pretende evidenciar a importância para o indivíduo, dos múltiplos contextos em que este se integra e movimenta. Mas, como refere EPSTEIN (1992: 2): *«a imagem dos círculos concêntricos, contudo, não encoraja explicitamente as questões sobre a mudança no desenvolvimento, nem sobre as influências cumulativas dos múltiplos ambientes ao longo dos anos. O modelo ecológico requer desagregação e alargamento de modo a a orientar com utilidade a investigação sobre os efeitos da parceria entre a família e a escola na aprendizagem das crianças»*.

Nesta perspectiva, o *«overlapping spheres of influence model»*. (EPSTEIN, 1987, 1992) surge como um quarto modelo para a compreensão da problemática do relacionamento entre a escola e a família, sendo igualmente aquele que, no actual contexto socio-educativo, constitui, aos nossos olhos, a melhor grelha de leitura da realidade.

A representação pictórica do modelo (fig. 7) é constituída por um conjunto de esferas — família, escola, comunidade⁸³ —, que em função das práticas e relações interpessoais em cada ambiente, tanto se podem aproximar, como repelir mutuamente.

O modelo das *«overlapping spheres of influence»* integra e desenvolve o modelo ecológico de BRONFENBRENNER (1979), os *insights* educacionais das famílias no papel de educadoras (LEICHTER, 1974), as perspectivas sociológicas sobre as relações entre as instituições e os indivíduos (LITWARK e MEYER, 1974) e a ênfase na partilha de responsabilidades (SEELEY, 1981), bem como uma longa tradição de investigação sociológica e psicológica sobre os ambientes familiares e escolares e seus efeitos.

Fig. 7 «Overlapping» esferas de influência entre a família, escola e comunidade na aprendizagem



LEGENDA:

Interacções intrainstitucionais (em baixo)
Interacções interinstitucionais (em cima)

f/F = Família
e/E = Escola
c/C = Criança
ee/EE = Encarregado de educação
p/P = Professor

Extraído de DAVIES, BURCH e JOHNSON, 1992: 3

A dimensão do *overlap* (sobreposição parcial) é, não só influenciada pelo tempo (mudanças de idade, estágio de desenvolvimento dos alunos e evolução histórica nos diferentes ambientes), como também pelo comportamento (características do *background*, filosofias e práticas de cada um dos ambientes). Por outro lado, as interações, tanto podem ocorrer a um nível institucional (*i.e.* quando as escolas convidam todas as famílias dos alunos para acontecimentos, enviam a mesma comunicação a todas elas, (...)), como a um nível pessoal (*i.e.* quando um EE discute com um professor, tendo em vista o progresso de uma determinada criança.). O modelo reconhece assim, que a interação que existe entre as principais instituições de socialização dos jovens e a evolução na aquisição de *skills*, é uma base importante para estudar as conexões favoráveis à aprendizagem e ao desenvolvimento das crianças (EPSTEIN, 1992).

Um dos aspectos fundamentais do modelo é o pressuposto de que a aprendizagem, o desenvolvimento e o sucesso são as principais razões para o estabelecimento das parcerias entre a escola e a família, processo para o qual a criança contribui activamente, desempenhando um papel central: os alunos são considerados como os principais arquitectos do seu próprio sucesso na escola. Por consequência, interações produtivas entre a escola e as famílias podem contribuir para melhorar o aproveitamento escolar, a auto-estima, atitudes positivas face à aprendizagem, independência, realização pessoal, e outros comportamentos característicos de indivíduos de sucesso, na medida em que, quando as escolas e as famílias trabalham em parceria, os alunos apercebem-se de que há pessoas em ambos os ambientes que se preocupam com eles, investindo e coordenando tempo e recursos para os ajudar a ter sucesso, o que os faz compreender melhor quão importante é a escola.

7.1. As modalidades de envolvimento/participação das famílias na escola

As conclusões de inúmeros estudos sobre as modalidades de envolvimento das famílias na escola, sugerem que na área de sobreposição (*overlap*) entre aquelas duas instituições, se perfilam cinco tipos de envolvimento que contribuem para ajudar as famílias e a escola a levar a cabo a suas responsabilidades partilhadas de educação e desenvolvimento dos jovens (EPSTEIN, 1987 a), aos quais, investigações posteriores adicionaram um sexto tipo que integra a comunidade como uma nova esfera de influência (EPSTEIN, 1992, 1993, DAVIES, BURCH e JOHNSON, 1992, MARQUES, 1994; SILVA, 1993).

Tipo 1 — Obrigações básicas das famílias.

Este tipo de envolvimento diz respeito a todo o conjunto de acções desenvolvidas por iniciativa da escola, que contribuem para a formação das famílias nos domínios que constituem as suas obrigações básicas: a saúde, a segurança, a supervisão, a disciplina, a orientação da criança ao longo dos diferentes estádios do seu desenvolvimento e a criação de condições em

casa que favoreçam a aprendizagem e padrões de comportamento adequados a cada um desses estádios.

Tipo 2 — Obrigações básicas da escola

Este tipo de envolvimento diz respeito a todo o conjunto de práticas que se relacionam com as obrigações básicas da escola para com as famílias e que se referem às modalidades de comunicação entre a escola e as famílias — cartas, reuniões individuais ou colectivas, conferências, folhetos informativos, telefonemas, relatórios, visitas domiciliárias, etc. — sobre os currículos e o progresso escolar dos alunos.

Tipo 3 — Envolvimento na escola

Este tipo de envolvimento diz respeito a todo o conjunto de práticas que de algum modo se traduzem na prestação de qualquer tipo de trabalho voluntário das famílias na escola, como o auxílio aos professores na sala de aula ou em qualquer outra área da escola, e a participação em actividades desenvolvidas na escola (festas, exposições, actividades desportivas, etc.).

Tipo 4 - Envolvimento em actividades de aprendizagem em casa

Este tipo de envolvimento diz respeito a todo o conjunto de práticas em que os professores solicitam e orientam as famílias para acompanhar e assistir o seu educando em casa. Os professores ajudam as famílias a interagir com o seu educando, quer nas actividades que se relacionam com a aprendizagem, quer nas actividades de enriquecimento a efectuar em casa: fornecimento de informação sobre os conteúdos e outros skills exigidos aos educandos — como orientar, discutir e ajudar nos trabalhos de casa, como utilizar o reforço, etc.

Tipo 5 - Envolvimento na tomada de decisão, administração e consultoria.

Este tipo de envolvimento diz respeito a todo o conjunto de práticas que identificamos com a participação efectiva na vida da escola e que se relaciona com a participação das famílias, ou dos seus representantes institucionais, não só nos processos de tomadas de decisão nos órgãos competentes (Conselho de Escola e CP), como também no auxílio à administração da escola e na prestação de serviços de consultoria desempenhados pela AP, outros grupos de EEs, ou activistas comunitários.

Tipo 6 - Colaboração e intercâmbio com as organizações comunitárias

Este tipo de envolvimento diz respeito a todo o conjunto de práticas através das quais a escola colabora com os parceiros comunitários que, de algum modo, partilham responsabilidades na formação dos jovens: programas que proporcionam ou coordenam a integração das famílias e dos jovens na comunidade, e o acesso aos serviços de apoio como os serviços de saúde, acontecimentos culturais e outros programas.

7.2. Modelos de “envolvimento” parental

No sentido de esquematizar algumas abordagens possíveis de programas de ligação escola-famílias, utilizaremos, como quadro de referência, a síntese proposta por SWAP (1990), segundo a qual os programas de envolvimento parental são basicamente influenciados por três “filosofias” que determinam outros tantos modelos de envolvimento parental: 1) a comunicação escola-casa — «*school-to-home transmission*», a abordagem interactiva — «*interactive learning*»; 3) a parceria para o sucesso — «*partnership for school success*».

7.2.1. Comunicação Escola-Casa — «*School-to-home transmission*»

Trata-se de um modelo de envolvimento parental que Swap caracteriza como sendo um modelo em que os *«professores esperam que os pais adoptem uma linha de orientação que apoie explicitamente a escola e o pessoal escolar, e que também ensinem aos seus filhos os comportamentos sociais requeridos para o sucesso na escola e na vida, e/ou sejam responsáveis pelas expectativas escolares de educação de pais e de filhos sobre esses valores e comportamentos. Quanto maior for o grau do envolvimento parental, melhor as crianças estarão preparadas para o sucesso escolar»* (SWAP, 1990, 21).

Trata-se portanto, de um modelo em que os professores prescrevem o tipo de apoio que os EEs devem proporcionar aos seus filhos nas tarefas escolares em casa. A finalidade desta actuação baseia-se no pressuposto de que os EEs ajudem os seus filhos a adquirir um conjunto de capacidades e comportamentos que facilitem o seu sucesso escolar e, deste modo, ao aumentarem o *capital cultural* dos seus educandos, constituam um precioso auxiliar do professor. O apoio caseiro dos pais nas tarefas escolares, faria com que os alunos *«aprendessem a como trabalhar intensamente, adquirissem conhecimentos e experiência sobre o mundo e descobrissem como partilhar esse conhecimento com os outros.»* (SWAP, 1990, 18).

Este tipo de modelo estaria claramente ligado à concretização das aspirações das famílias que partem do princípio de que a educação é a via para o sucesso económico e social dos seus educandos: *«é claramente evidente que o encorajamento, actividade e interesse dos pais em casa, e a sua participação nas escolas e na sala de aula, afecta as aquisições, atitudes e aspirações dos alunos, mesmo que se considere as capacidades dos alunos e o status socio-económico da família. Se as famílias enfatizarem o papel da escola, os ganhos dos alunos em desenvolvimento pessoal e académico permitem que as crianças saibam o que fazem e que tal se mantenha ao longo dos anos».* (EPSTEIN, 1987, : 120).

Por outro lado, CLARK (1983) teve oportunidade de demonstrar que a importância do envolvimento parental não se circunscrevia a uma classe social em particular, nem a nenhum grupo étnico ou racial. Num estudo com crianças negras em cidades do interior dos EUA, teve oportunidade de concluir que as diferenças detectadas no rendimento escolar das crianças

podiam ser compreendidas à luz das diferenças da cultura familiar e do tipo de interações que se verificavam entre pais e filhos. Concluiu que o sucesso escolar estava sobretudo ligado ao encorajamento dos pais, às suas expectativas face à continuação dos estudos dos filhos, à frequência das conversas e das interações educativas e ao controlo da utilização do tempo pela criança.

Apesar deste modelo de envolvimento parental revelar uma desigual distribuição de poder — os professores sabem mais do que os pais em relação ao apoio que estes devem dar aos seus educandos —, as investigações citadas apontam no sentido de considerar os EEs como um parceiro crucial no sucesso educativo das crianças e adolescentes.

Joyce EPSTEIN (1987) e COMER (1980) afirmam-se como particulares defensores deste tipo de abordagem. Negando a acção determinante da herança cultural, afirmam que se os professores esclarecerem os pais das estratégias que podem ajudar a desenvolver nos alunos as atitudes conducentes ao sucesso (auto-disciplina, tenacidade, ambição moderada, responsabilização), então as possibilidades de desenvolvimento dessas atitudes nos alunos pouco habituados a lidarem com a cultura da escola, poderá ser uma realidade.

O relacionamento família-escola pode ser definido mediante um contrato que reforce o papel dos pais através de obrigações contratuais: *«se os pais acharem que os professores não os respeitam ou que os culpam pelas dificuldades dos seus filhos, podem hesitar em envolver-se ou ficarem desiludidos para sempre»* (SWAP, 1990: 22-23), pelo que a assinatura contratual pelas duas partes dos seus direitos e deveres ajuda a formalizar as práticas pretendidas numa base de co-responsabilização.

Segundo este modelo, os pais são considerados auxiliares mas não verdadeiros parceiros nos processos de tomada de decisão, pelo que o *«school-to-home transmission»* apresenta algumas limitações dentre as quais Swap (1990) destaca: 1) A disponibilidade de tempo e energias de que muitas famílias dispõem para o acompanhamento das actividades escolares dos seus filhos em casa, é por vezes insuficiente, devido essencialmente a situações de falta de instrução, de baixos rendimentos, de longos horários de trabalho, de habitações degradadas, de problemas de saúde, etc.; 2) A premissa da igualdade de oportunidades perante o ensino não corresponde plenamente à realidade dos factos. A parceria pais-escola, nos casos mais extremos de pobreza, não se tem revelado suficientemente poderosa para anular os efeitos negativos daquela grande limitação; 3) É difícil traçar as fronteiras precisas entre os papéis da escola e os de casa na educação formal da criança; 4) O perigo de, no esforço de transmitir as principais finalidades e valores sociais, marginalizar a cultura da criança.

7.2.2. O modelo interactivo — «*interactive learning*»

O segundo tipo de abordagem de envolvimento parental assenta na premissa do respeito mútuo entre pais e professores, e na definição de objectivos e aprendizagens conjuntas. O envolvimento dos pais justifica-se pela necessidade de valorização, tanto do sucesso escolar, como das metas e crenças das minorias étnicas. No essencial, trata-se de um modelo que, na

maior parte das situações, não é posto em prática em toda a escola, mas em apenas algumas turmas de características particulares que, pela sua constituição, carecem do envolvimento das famílias — considerados como *experts* nas suas culturas — tanto nas actividades da sala de aula, como nas extra-curriculares.

«Se se reconhece a tarefa de iniciação cultural e social assumida por todas as famílias e a sua função educativa primordial, então torna-se claro que, para que a escola seja um ambiente confortável e produtivo para as crianças, esta terá de incorporar de forma significativa as capacidades e valores familiares e culturais, aprendidos em casa e na comunidade... Quando as escolas e as famílias apresentam finalidades e valores dissonantes, e quando as famílias e as comunidades são entendidas como ambientes inadequados e caóticos pelo arrogante e ameaçador pessoal escolar, então a educação no seio da família é desvalorizada e sistematicamente excluída da cultura da escola. As crianças experienciam a dissonância cultural entre a família e a escola, reconhecem o contraste acentuado e a escolha forçada que terão de fazer para uma acomodação bem sucedida em ambos os mundos, e desenvolvem estratégias funcionais para atenuar as tensões ambientais» (LINGHTFOOT, 1978: 170-171).

MACLEOD (1987) sustenta que a solução para esta descontinuidade pressupõe a necessidade de um maior número de professores originários das minorias étnicas, os quais estariam em condições de entender e valorizar a cultura dos alunos. Outra solução, afirma SWAP (1990), seria o aumento da interacção e dos canais de comunicação informal entre os pais e os professores, como estratégia de partilha de projectos tendentes à diminuição dos problemas de aprendizagem dos alunos. Uma terceira solução consistiria na aprendizagem feita por pais e professores, dos pontos de diferença entre as suas culturas (os pais aprenderiam a cultura da escola e os professores a cultura dos seus alunos e respectivas famílias), de modo a providenciar um léxico que possibilitasse à criança o conhecimento de ambas as culturas (DELPIT, 1988; OKAKOK, 1989).

Tal como o modelo de comunicação escola-casa, o modelo interactivo apresenta também limitações importantes (SWAP, 1990): 1) actualmente, sobretudo nos meios urbanos, a multiculturalidade é cada vez mais uma realidade social que afecta a comunicação entre as diversas comunidades étnicas; 2) é difícil sistematizar/realçar os elementos mais significativos de uma outra cultura; tal exigiria a utilização de métodos etnográficos, como por exemplo a observação participante em contexto familiar; 3) a ideia de que a educação deve contribuir para a homogeneização cultural está presente em muitos educadores, administradores e legisladores, contrariando, no essencial, os pressupostos e finalidades do modelo que pretende uma melhor integração das minorias étnicas, através do respeito e integração na comunidade escolar dos seus valores culturais.

7.2.3. O modelo de parceria — «*partnership for school success*»

Trata-se de um modelo que pretende integrar as características dos anteriormente referidos e que exige como pré-requisitos «*uma mudança política e de atitudes no sentido do respeito mútuo e do poder partilhado*» (SWAP, 1990: 33). Os partidários deste modelo vêem a parceria família-escola como uma componente fundamental do sucesso escolar, utilizando para o efeito uma terminologia quase sempre radical: a) «*mudança paradigmática*» — "*paradigm shift*" —, o que pressupõe uma reorganização ou ruptura com anteriores formas de encarar o problema; b) «*processo de delegação de poderes*» — "*empowerment process*" —, um processo que se traduza em respeito mútuo, reflexão crítica, preocupação e participação em grupo, no sentido de conduzir a uma redistribuição dos recursos valorizados.

De forma sintética apresentamos de seguida os principais pressupostos do modelo:

- 1) Clareza e consenso nas finalidades — (SEELEY, 1985, 1989; CHUBB, 1989) — que Seeley designou por uma «*mudança paradigmática*», em que a culpabilização das crianças e das famílias pelo insucesso escolar fosse substituída por uma expectativa de sucesso para todas as crianças e não apenas para as mais brilhantes.
- 2) Revisão curricular — (COMER, 1980, 1988; LEVIN, 1987) — «*o ensino é baseado num currículo enriquecido que constrói conexões com as experiências de vida dos alunos e das suas famílias, comunidades e culturas*» (SWAP, 1990: 35), o que não só favorece os processos activos de aprendizagem, mas também a construção de capacidades de raciocínio crítico.
- 3) Autonomia e controlo local — (GOODLAD, 1984; CHUBB, 1989) — capacidade de flexibilização para dar resposta às necessidades emergentes e de tomada de decisão autónoma para a gestão pedagógica do estabelecimento de ensino, de acordo com as finalidades e necessidades previamente definidas.
- 4) Parceria (partnership) entre professores, pais e membros da comunidade — (COMER, 1988; HENDERSON, 1987; SCHORR, 1988) — A mudança paradigmática de que fala SEELEY (1989), cujo lema é «*sucesso para todas as crianças*», passa pela necessidade de reconhecimento da importância do diálogo e colaboração entre os professores, famílias e representantes comunitários. A parceria fundamenta-se no princípio de que «*as boas ideias estão regularmente distribuídas por todos os grupos sociais e que a colaboração conduz a melhores ideias, bem como a um maior "direito de propriedade" dessas ideias por aqueles que são responsáveis pela sua incrementação prática*» (KRASNOW, 1990: 148). As escolas de sucesso «*aproximam-se dos pais para ajudar e aconselhar; procuram nos pais a confirmação de altas expectativas escolares para os seus educandos; clarificam como os pais podem ajudar no apoio ao sucesso escolar dos seus filhos ... buscam outros recursos na comunidade*» (SWAP, 1990: 36). Como salienta Schorr, «*os programas de sucesso vêem a criança no contexto da família, e a família no contexto da*

comunidade envolvente» (SCHORR, 1988: 257). O desafio é evidentemente de grande envergadura.

Este modelo traduz, pois, um novo paradigma de escola que entra em ruptura com as concepções dominantes. Considera-se uma nova cultura de escola, partilhada em interacção dinâmica e co-responsável por todos os intervenientes no processo educativo, isto é, no mundo ecológico dos jovens: professores, famílias, instituições comunitárias, etc.. No entanto, a adopção do modelo, afirma Swap, carece de resposta a três tipos de desafios: 1) a existência de um líder forte; 2) a necessidade de dispêndio de grande quantidade de energia; 3) a necessidade de manter a autonomia pedagógica, administrativa e financeira dos estabelecimentos de ensino.

Sustenta-se, por conseguinte, que as famílias e professores partilhem alguma da sua autonomia e frustração recíproca, e trabalhem em conjunto em direcção a finalidades mutuamente definidas : *«os pais podem desempenhar muitos papéis nas escolas, desde receptores de informação, a conselheiros e voluntários, ou até «problem-solvers and decision-makers».* Para que o envolvimento dos pais seja transformado em apoio significativo para o sucesso escolar e melhoria contínua do rendimento, é necessário que os programas de envolvimento parental sejam minuciosamente planeados, incrementados e sintonizados com a meta, sempre cimeira, da excelência educativa.» (SWAP, 1990: 76).

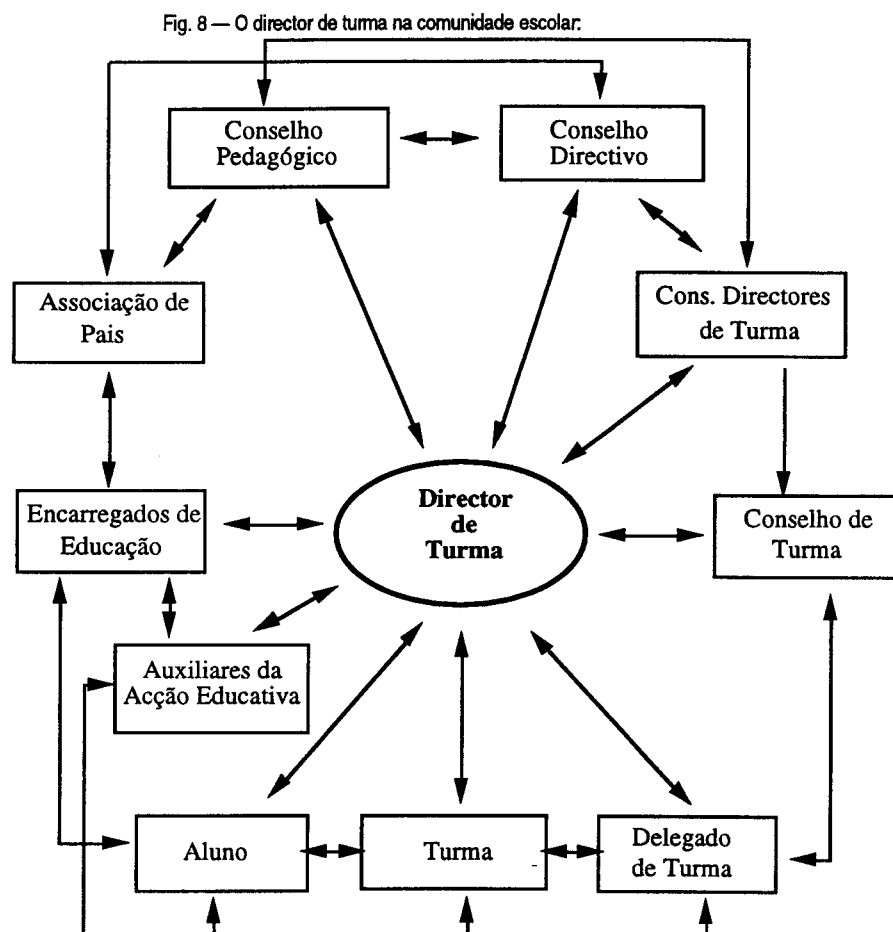
8. A DIRECÇÃO DE TURMA : UM CONTEXTO PRIVILEGIADO DE INTERACÇÃO ESCOLA/FAMÍLIA

Por mais do que uma vez já afirmámos que a direcção de turma ocupa uma posição privilegiada na comunidade escolar, tendo em vista o desenvolvimento pessoal e a socialização dos alunos — uma posição de interface entre diferentes sub-sistemas (alunos, professores, encarregados de educação) (fig. 8), que lhe confere especial competência para o envolvimento, de forma activa e participada, dos diferentes actores no processo de construção da identidade intelectual, moral, afectiva e psicomotora dos alunos.

Anteriormente sintetizámos o conteúdo do despacho 8/SERE/89, a propósito das atribuições dos DTs e do CDTs. Da leitura da legislação, parece poder inferir-se que o DT desempenha uma posição vital na estrutura intermédia de gestão da escola, o qual, no quadro das suas funções de natureza pedagógica, pode constituir o elo que permita: i) aproximar a escola da comunidade através de um crescente envolvimento dos EEs na vida escolar; ii) dinamizar a “equipa pedagógica”, tendo em vista promover a convergência de atitudes necessária ao sucesso dos alunos, numa perspectiva de igualdade; iii) favorecer o desenvolvimento global da personalidade dos alunos.

Por consequência, encaramos as acções enquadradas no campo da direcção de turma como um dos palcos de interacção escola-família, capazes de proporcionar às crianças um ambiente educativo mais adequado, particularmente às crianças *socialmente desfavorecidas*, que tantas vezes manifestam um insuficiente aproveitamento escolar e um abandono precoce da

escola. Portanto, ao contrário da relação pedagógica habitual centrada no plano cognitivo pela via dos conteúdos programáticos, a direcção de turma constitui um espaço de relação directa entre o educador e a criança, centrado nas suas preocupações pessoais e no seu desenvolvimento afectivo. As relações da criança com a escola são racionais, transitórias e impessoais, enquanto que as relações do DT com a criança podem ser pessoalizadas e emocionais.



As práticas de direcção de turma podem contribuir para que a escola deixe de ser gradualmente uma agência de promoção de um desenvolvimento desigual, isto é, do desenvolvimento do sub-desenvolvimento das crianças mais desfavorecidas. Na verdade, factores como a multiplicação dos professores, a fragmentação do conhecimento, a falta de articulação e coordenação entre as diferentes disciplinas, as exigências antagónicas e descoordenadas (na escrita, disciplina, avaliação) por parte dos professores, (...), fazem da escola um lugar hostil para muitas crianças. Uma vez na escola, ninguém a pensa como criança,

e todos a vêem como um membro do grupo. O DT, no quadro das funções que lhe estão atribuídas, é um actor que pode contrariar esta situação, ao ver essencialmente a criança como pessoa e só depois como membro do grupo/turma no qual se insere. Para tal, necessita naturalmente do apoio e da participação dos EEs no processo educativo, não só no apoio às actividades escolares em casa, mas também como um novo parceiro, mais envolvido e participativo na programação e execução de algumas actividades escolares.

O DT pode ser o “elo” de ligação entre as duas principais instituições responsáveis pela socialização da criança: a Escola e a Família, pelo que consideraremos os seus papéis neste domínio como um dos principais objectos da nossa investigação. Paralelamente, e se a escola é por excelência uma instituição de FORMAÇÃO de jovens, é natural pensar-se também no papel formativo que exercerá nos EEs (particularmente nos mais “descolarizados”) através de uma maior participação na escola, e as implicações benéficas que desse facto advirão para a escola, para os EEs e especialmente para os alunos.

8.1 A direcção de turma: um retrato breve

Procurando inventariar, seleccionar e compreender algumas das razões que têm justificado este “divórcio assumido” entre a escola e a família, realizámos no ano lectivo de 92/93 um estudo exploratório (DIOGO, 1994)⁸⁴, do qual destamos agora algumas das conclusões:

Na globalidade, os DTs referem que vêem com agrado o envolvimento dos EEs na vida escolar e reconhecem que este traz vantagens para os alunos, para os pais e para os professores. Porém, não deixa de ser curioso que maioritariamente indiquem que estão satisfeitos com o actual *satus quo*, considerando que existem suficientes oportunidades para o diálogo entre os DTs e os EEs. Por outro lado, quando questionados sobre as razões da dificuldade de comunicação com os EEs, atribuem fundamentalmente as culpas, quer aos encarregados de educação, os quais, segundo eles, *«raramente comparecem quando são solicitados»*, quer ao contexto organizacional da escola, nomeadamente ao facto de *«o projecto educativo não privilegiar a relação escola/família»*, ilibando-se a si próprios de responsabilidade maior no processo; apenas 26% dos DTs referem que *«os esforços desenvolvidos pelos DTs são insuficientes»*.

No que diz respeito à actuação dos DTs na resolução dos problemas, as respostas apontam essencialmente para a utilização das conversas individualizadas com os alunos e para a comunicação privilegiada com os EEs, durante a qual, segundo referem, é atribuído grande peso à discussão de: as «expectativas dos EEs sobre a criança»; os «procedimentos disciplinares tomados pela escola»; «as atitudes dos EEs face à aprendizagem»; a «vida extra-escolar da criança». No conjunto, verificamos que as respostas dadas a este respeito revelam sensibilidade para assuntos de capital importância no desenvolvimento dos adolescentes.

Sobre o papel dos EEs na educação dos seus educandos, as respostas demonstram uma “tendência implícita de culpabilização”, referindo que os EEs raramente se preocupam com os

problemas escolares dos alunos , ajudam os seus educandos na realização dos trabalhos de casa, realizam um bom trabalho na educação dos seus filhos, encorajam os educandos a desenvolverem atitudes positivas perante a aprendizagem. Quadro negro este que, de certo modo, ilustra bem o estado de desconfiança e insatisfação em que se processa a interacção DTs/EEs.

Contrariando muitas suposições evidenciadas pelos DTs, as respostas dos EEs indicam que estes, além de se preocuparem muito com o rendimento escolar dos seus educandos (100% de respostas), consideram, não só que a sua ajuda nas actividades escolares contribui bastante para o sucesso escolar, como também sentem necessidade de serem informados sobre as modalidades de apoio escolar que podem prestar em casa aos seus educandos.

Uma vertente curiosa e fundamental que transparece das respostas é a da ainda insipiente consciencialização dos EEs para uma maior participação na vida escolar: tal como os DTs, os EEs parecem relativamente satisfeitos com a sua participação.

Por último, saliente-se a tendência para uma certa “pedagogia de delegação” materializada na confiança atribuída ao DT no conhecimento e resolução dos problemas de aprendizagem dos alunos.

Tendo em vista fazer uma ideia da frequência dos contactos entre os DTs e os EEs, colocámos questões idênticas⁸⁵ a ambos os grupos de actores. Da análise dos resultados é possível observar uma profunda contradição entre as respostas dadas pelos EEs e as que são dadas pelos DTs. Os primeiros consideram muito escassos os contactos existentes, respondendo a maioria que o DT nunca os contactou. Os segundos respondem de modo ainda mais esclarecedor, mas em sentido inverso — a esmagadora maioria refere o número máximo de vezes que o questionário admitia (≥ 3).

Se os EEs referem que os DTs nunca os contactaram, por outro lado indicam igualmente que não vão à escola por sua livre iniciativa, o que nos leva a interrogarmo-nos sobre quais as razões que os conduzem a tal atitude.

Um dado bastante curioso reside no facto de, tanto a maioria dos DTs, como dos EEs, referirem que os contactos não se processam em torno de factores positivos relacionados com os educandos, o que nos leva a concluir que a interacção se processa basicamente em torno de questões problemáticas. Não será esta uma das razões que determina o tipo de interacções que se estabelecem entre aqueles actores?

Procurámos ainda diagnosticar como é que os EEs e os DTs encaram a educação, é também as representações que cada um deles faz do outro em relação aos objectivos educativos que ambos perseguem⁸⁶.

A análise das respostas permite inferir que entre EEs e DTs existe uma total convergência no que diz respeito aos objectivos educativos que ambos privilegiam para os seus educandos. Na verdade, qualquer dos grupos seleccionaram maioritariamente os mesmos objectivos, com uma hierarquização de respostas idêntica: 1º - *«desenvolver a autonomia e a responsabilização»*; 2º - *«desenvolver a personalidade dos alunos»* ; 3º - *«formar cidadãos que*

possam intervir conscientemente na vida da sociedade»; 4º - «estimular a criatividade e a capacidade de adaptação a diferentes situações».

Já no domínio das representações recíprocas tal não acontece, verificando-se, sobretudo por parte dos DTs, um grande desvio em relação ao que os EEs efectivamente privilegiam. Assim, todos os objectivos que os DTs “imaginam” que os EEs privilegiam, apresentam um carácter eminentemente funcional, tendo, de algum modo, a ver com a futura inserção profissional dos jovens no mundo do trabalho. Repare-se nas respostas obtidas hierarquicamente organizadas: 1º - *«obter um diploma que possibilite um bom emprego»*; 2º - *«ocupar o tempo dos alunos quando os pais estão a trabalhar»*; 3º - *«preparar para o mundo do trabalho»*; 4º - *«preparar para uma profissão específica».*

Por outro lado, as respostas dos EEs acerca dos objectivos dos professores, evidenciam uma grande convergência com os objectivos seleccionados pelos DTs, apenas surgindo em primeiro lugar um objectivo que aqueles não privilegiam: 1º - *«proporcionar cultura geral»*; 2º - *«formar cidadãos que possam intervir conscientemente na vida activa»*; 3º - *«desenvolver a autonomia e a responsabilização»*; 4º - *«estimular a criatividade e a capacidade de adaptação a diferentes situações».*

Perante este quadro, consideramos pertinente tentar compreender as razões que estão na origem deste fenómeno. Não será a natureza do diálogo frágil e desigual que caracteriza a interação DTs/EEs, o sintoma de uma cultura organizacional que limita este processo de “construção do outro”?

9. CONCLUSÃO

A realidade evidenciada pelo quotidiano dos estabelecimentos de ensino em Portugal é a de uma escola fechada sobre si própria, com reduzidos contactos e interacções com as famílias e os parceiros da comunidade.

As práticas institucionalizadas durante décadas em contextos pedagógicos e organizacionais, que muito pouco têm a ver com a realidade actual, contribuíram para generalizar um *modelo de delegação* na escola de grande parte das tarefas educativas e de socialização dos jovens: se pelo lado das famílias os EEs consideram, com alguma frequência, que não têm que se envolver na vida escolar, pelo lado da escola e dos professores, o envolvimento das famílias é visto como uma interferência. Assim, a confiança no modelo de delegação na educação pública tem criado um vazio fundamental entre as famílias e as escolas, pelo que estamos confrontados com a necessidade de descobrir e implementar novas políticas e práticas, capazes de alterar as estruturas básicas, papéis, relações, atitudes e convicções.

Importa, consequentemente, fazer emergir um novo paradigma para o envolvimento parental, no qual os *«educadores, alunos e as comunidades trabalhem como uma equipa para alcançar a sua meta partilhada de sucesso para todas as crianças»* (SEELEY, 1989: 46). No entanto, e apesar de fundamental, o envolvimento das famílias só por si e enquanto solução

isolada, não pode resolver o problema do sucesso escolar e social das crianças, pelo que importa institucionalizar a «*solução ecológica*» que coloca o focus de toda a acção educativa na criança e nas suas necessidades de desenvolvimento integral. O desenvolvimento e a formação dos jovens implica a consciencialização de que nenhuma instituição isolada pode ser responsável por tal tarefa.

O que a «*solução ecológica*» exige é a tarefa complexa de cortar com todas as fronteiras políticas e burocráticas usuais numa comunidade, e envolver todas as instituições-chave, incluindo as famílias e os representantes da comunidade em que as crianças vivem. Trata-se portanto de aumentar as interacções entre os sistemas que influenciam o mundo da criança e instituir uma verdadeira *educação participada*.

Fazer do estabelecimento de ensino uma verdadeira *comunidade educativa*, na qual professores, alunos, famílias, órgãos de gestão e elementos representativos das forças vivas da comunidade se organizem na definição das políticas educativas locais, estabelecidas no quadro da autonomia pedagógica emergente da construção participada e negociada dos projectos educativos de escola, é uma das soluções que no plano organizacional importa realizar.

NOTAS E REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- ⁵⁶ Preferimos o termo *família* ao termo *pais*, na medida em que, por um lado as mutações recentes na estrutura demográfica das sociedades ocidentais implicam que um número crescente de crianças e adolescentes não co-habitem com os seus progenitores biológicos e, por outro lado, o termo *pais* deixa de fora todo um conjunto de figuras que podem assumir um papel preponderante na socialização dos jovens (avós, irmãos, tios, primos, etc.).
- ⁵⁷ Não obstante, a utilização do termo *pais* tem vindo a fazer parte da linguagem utilizada na escola (reunião de pais, escrever aos pais, informação aos pais, participação dos pais, etc.). Tal facto encontra, por um lado, justificação em alguma literatura de tiragem significativa entre os professores (MARQUES, 1990, 1991) e, por outro lado, no facto das APs se terem vindo a assumir como representantes institucionais e interlocutores privilegiados das famílias na escola.
- ⁵⁸ No contexto das ZEP (Zonas de Educação Prioritárias) em França.
- ⁶⁰ Relativamente a estes, utilizaremos sempre a designação de encarregados de educação (EEs), de modo a integrarmos todas as situações em que as crianças não co-habitam, nem partilham diariamente recursos e afectos com os seus progenitores biológicos.
- ⁶⁰ As famílias mais desfavorecidas, desconhecendo ou dominando incipientemente as regras do jogo e constrangidas pelas solicitações sociais, revelam-se mais incapazes de “jogar o jogo”, enquanto que, no geral, as famílias mais favorecidas oferecem melhores possibilidades de garantir à criança um desenvolvimento harmonioso e uma inserção mais fácil nos meios exteriores como a escola (POURTOIS, DESMET e BARRAS, 1994).
- ⁶¹ Como anteriormente já tivemos oportunidade de referir, os modelos valem o que valem e não está no nosso espírito privilegiar uns em relação aos outros. Provavelmente cada um terá as suas vantagens e inconvenientes. Além disso, seria utópico pensarmos que as estratégias educativas familiares se podem resumir e confinar a um único modelo. Por isso o valor heurístico dos modelos é apenas o de sistematizar o conhecimento e aumentar a compreensão sobre a problemática em questão.

-
- ⁶² Ao envolverem-se neste desafio, aqueles autores tiveram naturalmente consciência, tanto do carácter sintético e esquemático das conclusões produzidas, como do seu carácter redutor, em virtude de não considerarem a dimensão dinâmica que sempre caracteriza a acção dos sistemas humanos e entre os quais os sistemas de acção familiar não constituem excepção. A vida familiar inscreve-se sempre no contexto de uma “história singular” que, no decorrer dos seus ciclos de vida, comporta processos de mudança nos sistemas de interacção familiar.
- ⁶³ SANTOS et al (1991: 50) definem consumerismo como «a acção social permanente de grupos ou de instituições que exprimem os interesses dos consumidores, acção esta conduzida a vários níveis para legitimar ou aprofundar os seus direitos, (...) com os objectivos de aperfeiçoar a qualidade de vida e renovar o sistema de valores sociais».
- ⁶⁴ Estas competências são expressas em significados, práticas e representações sociais, formas linguísticas e de pensamento, bem como em tipos de conhecimento a que são atribuídos valores e estatutos sociais diferentes.
- ⁶⁵ Por ambiente democrático os autores entendem «um tipo de educação nem demasiado restritivo, nem excessivamente protector: os comportamentos extremos, num sentido ou noutro, andam a par dos resultados escolares inferiores. Entende-se igualmente uma atitude aberta e tolerante» (POUTOIS, DESMET e BARRAS: 1994: 293)
- ⁶⁶ Influenciado pelo pensamento de Lewin e de Piaget, Bronfenbrenner entende o desenvolvimento «como o processo pelo qual o sujeito adquire uma concepção mais alargada, diferenciada e válida do ambiente ecológico e se torna motivado e apto a desenvolver actividades que permitem descobrir, manter ou alterar as propriedades desse ambiente ecológico» (PORTUGAL, 1992: 42). O desenvolvimento acontece assim, simultaneamente, tanto na esfera perceptiva, como no domínio da acção.
- ⁶⁷ As actividades molares são actividades comportamentais que não assumem um carácter pontual, histórica e contextualmente localizado, mas, pelo contrário, aparentam a sistematicidade própria dos processos contínuos e duradouros. A este respeito, Gabriela Portugal refere que: «uma actividade molar é um comportamento contínuo, com um movimento ou tensão próprios e que é percebido pelo sujeito como tendo um significado ou intenção» (PORTUGAL, 1992: 59). Consequentemente, as actividades molares diferenciam-se claramente das acções percebidas como instantâneas, que apresentam um carácter molecular.

-
- 68 Refere-se aos contextos de interacção entre duas pessoas: *«sempre que duas pessoas prestam atenção uma à outra ou participam em actividades conjuntas, constitui-se uma díade»* (PORTUGAL, 1992: 67).
- 69 A reciprocidade gera um mecanismo de motivação que facilita, não só o envolvimento dos actores no processo, como também o desenvolvimento de interacções progressivamente mais complexas.
- 70 As díades de actividades conjuntas *«são particularmente importantes no processo de desenvolvimento, ao proporcionarem oportunidades de efectuar uma gradual transferência de poder»* (PORTUGAL, 1992: 69)
- 71 A relação afectiva pode ser positiva, negativa, ambivalente ou assimétrica. No entanto, a relação afectiva tende a reforçar-se no decorrer das actividades conjuntas. Quando as relações são de natureza positiva, favorecem o desenvolvimento; pelo contrário, quando as relações são negativas ou antagonistas, interferem negativamente no desenvolvimento.
- 72 Actualmente, em Portugal, o número médio de filhos por casal é de 1,5, o que, além de não assegurar sequer o crescimento zero da população, tem como consequência uma drástica redução no número de elementos das famílias e a existência de fratrias que empobrecem o papel da família enquanto estrutura de suporte afectivo dos jovens.
- 73 A expressão *«crianças em risco»* (SWAP, 1990) diz respeito ao universo de crianças oriundas das classes socio-culturais mais desfavorecidas e das minorias étnicas que, dada a sua origem, apresentam meios familiares cuja cultura se afasta em muito da cultura da escola e que, conseqüentemente, constituem os estratos demográficos com maiores dificuldades de integração na escola e potencialmente mais vulneráveis ao insucesso e abandono escolar.
- 74 Saliente-se a este respeito, por exemplo, as teses de BOURDIEU e PASSERON (1970) ou de BERNSTEIN (1971, 1973).
- 75 Cornélio Castoriadis define a democracia como *«a encarnação institucional de uma significação imaginária, a autonomia, como a filosofia é a sua encarnação no domínio do pensamento.»* (Castoriadis, 1975) e, neste sentido, Paul Ricœur esclarece que a democracia é o *«regime político que repousa sobre uma discussão pública na qual participa o maior número possível de cidadãos»* (Ricœur, 1991), citados por OBIN (1993: 169).

-
- ⁷⁶ Com efeito, é opinião generalizada entre os investigadores que: «i) o direito à participação social é um património cultural do homem em sociedade e, como tal, uma exigência enraizada nos seres humanos; ii) a participação não só estimula o conhecimento dos problemas, como também aumenta a responsabilidade e o sentido de eficácia de qualquer acção de governo. Porque, no essencial, participar é desenvolver a própria capacidade de assumir um compromisso; iii) a participação é fonte de vitalidade e de energia criativa na vida social, ao mesmo tempo que defende contra eventuais tiranias dos grupos sociais minoritários, ou mesmo do Estado. A participação é um poderoso instrumento da política social, no sentido de reduzir as desigualdades sociais; iv) a participação é a garantia de coerência, para o maior número de pessoas, entre as expectativas do direito à educação segundo um sistema de valores, e o projecto educativo de uma instituição escolar; v) como assinala TOFFLER (1971), “na política, como na indústria ou na educação, os objectivos definidos fora dos afectados serão progressivamente mais difíceis de realizar. A supervivência dos mecanismos directivos, tecnocráticos e verticais, conduzirá a uma instabilidade social cada vez maior”» (RUBIO, 1988: 476).
- ⁷⁷ PATERMAN (C.) - 1970 - *Participation and Democratic Theory*, Londres, Cambridge University Press. Citado por AFONSO (1993).
- ⁷⁸ No mesmo sentido aponta GOODLAD, segundo o qual «a ideia da parceria (*partnership*) é a de captar a imaginação dos outros» (1984: 356), tendo em vista a procura das soluções mais adequadas aos contextos.
- ⁷⁹ Alguns estudos portugueses têm vindo a utilizar a designação de «colaboração escola-família» (DAVIES, MARQUES e SILVA, 1993; MARQUES, 1993 b).
- ⁸⁰ EPSTEIN (1992) fundamenta a melhor adequação do termo «*school and family partnerships*», na medida em que reconhece, por um lado, que ambas as instituições partilham responsabilidades na educação dos jovens e, por outro, a importância da influência potencial de todos os membros da família e não apenas dos pais.
- ⁸¹ A negociação é um processo que gera dinâmicas de confiança mútua e que viabiliza a possibilidade de fugir a formas de relação baseadas numa *racionalidade instrumental* (HABERMAS, 1976) de dominação (i.e. de uma relação de tipo sujeito-objecto).
- ⁸² Queremos dizer de uma *participação perfeita* (FERREIRA, 1992) e/ou de uma *participação directa* (FORMOSINHO, 1989).

83 Segundo EPSTEIN (1992), a *comunidade* integra os vizinhos da criança e da escola, o contexto escolar e as forças vivas da comunidade local (as autarquias e os agentes económicos, culturais e religiosos), bem como outros agentes que influenciam a aprendizagem e o desenvolvimento dos jovens.

84 O estudo foi feito em três estabelecimentos de ensino do Distrito de Setúbal — Escola Secundária do Foguetreiro (no Seixal), Escola Secundária Alfredo da Silva (no Barreiro), Escola Secundária de Bocage (em Setúbal), tendo sido recolhidos respectivamente, 57 questionários preenchidos por EEs e 51 por DTs.

85 Os resultados relativamente à frequência dos contactos entre EEs e DTs (frequências relativas simples) foram os seguintes:

Questões	Número de contactos anuais							
	0		1		2		≥ 3	
	EE	DT	EE	DT	EE	DT	EE	DT
Durante este ano escolar com que frequência o DT:								
informou por escrito acerca do progresso escolar dos alunos?	58	8	14	2	10	36	18	54
contactou o EE para resolver um problema que envolvesse o seu educando?	57	4	23	8	7	16	13	72
contactou o EE para lhe contar algo de positivo sobre o seu educando?	67	67	10	8	10	12	13	13
Durante o presente ano escolar com que frequência o EE contactou, por sua iniciativa, o Director de Turma:								
para conhecer o progresso escolar do seu educando?	48	2	13	8	25	14	14	76
para lhe dar a conhecer ou discutir um problema do seu educando?	55	12	25	13	9	15	11	60

86 Os resultados obtidos, relativamente às finalidades da educação segundo os EEs e os DTs (frequências relativas), foram os seguintes:

Grau de importância	MI		I		PI		SI	
	EE	DT	EE	DT	EE	DT	EE	DT
Desenvolver a personalidade do aluno	84	84	16	16	0	0	0	0
Obter um diploma que possibilite um bom emprego	41	6	55	69	4	20	0	4
Desenvolver a autonomia e a responsabilização	82	94	18	6	0	0	0	0
Preparar para o mundo do trabalho	60	48	40	52	0	0	0	0
Ocupar o tempo dos alunos quando os pais estão a trabalhar	23	4	45	37	20	43	12	16
Estimular a criatividade e a capacidade de adaptação a diferentes situações	73	78	25	22	2	0	0	0
Proporcionar cultura geral	23	40	75	60	2	0	0	0
Preparar para uma profissão específica	45	13	46	60	9	19	0	8
Formar cidadãos que possam intervir conscientemente na vida social	75	80	25	20	0	0	0	0

As “Representações” acerca das finalidades da educação que EEs e DTs possuem uns dos outros (frequências relativas)

Grau de importância	MI		I		PI		SI	
	EE	DT	EE	DT	EE	DT	EE	DT
Desenvolver a personalidade do aluno	45	8	45	64	10	26	0	2
Obter um diploma que possibilite um bom emprego	29	90	54	8	13	2	4	0
Desenvolver a autonomia e a responsabilização	52	20	42	60	6	20	0	0
Preparar para o mundo do trabalho	33	64	59	34	6	2	2	0
Ocupar o tempo dos alunos quando os pais estão a trabalhar	26	76	41	20	23	4	10	0
Estimular a criatividade e a capacidade de adaptação a diferentes situações	48	6	42	42	10	48	0	4
Proporcionar cultura geral	52	10	40	54	6	32	2	4
Preparar para uma profissão específica	40	54	42	40	16	4	2	2
Formar cidadãos que possam intervir conscientemente na vida social	52	4	40	59	8	35	0	2

MI - muito importante; I - importante; PI - pouco importante; SI - sem importância

PARTE II

A CULTURA DE ESCOLA E A INTERACÇÃO ENTRE A ESCOLA E AS FAMÍLIAS:

O caso da *Escola Urbanyx*

Introdução

A segunda parte da presente investigação diz respeito ao estudo empírico propriamente dito, através do qual, na sequência dos objectivos definidos, procuraremos dar resposta às questões de investigação formuladas.

Os dados que apresentamos e analisamos resultam de um processo de recolha de informação assente numa triangulação metodológica (observação directa, questionários e entrevistas), através da qual se procurou um olhar plural sobre a realidade em que submergimos: a *Escola Urbanyx*.

Consideraremos autonomamente as diferentes fases e procedimentos metodológicos utilizados, sem que, no entanto, tal facto nos coíba de fazer referências transversais às várias fontes de informação, sempre que o considerarmos pertinente. No desenvolvimento desta fase do trabalho, procuraremos distinguir duas etapas: a apresentação dos dados e a discussão interpretativa. Uma tal abordagem requer, por um lado, uma arrumação dos dados que traduza a lógica de análise da realidade utilizada pelos actores no contexto da escola e, por outro, uma análise em que, a partir do quadro teórico, procuremos elaborar um discurso interpretativo das práticas, numa lógica compreensiva da realidade.

No capítulo I serão apresentadas e fundamentadas as opções metodológicas e o processo heurístico da investigação. Partindo da discussão dos paradigmas quantitativo e qualitativo, fundamentamos a opção pelo estudo de caso qualitativo, e descrevemos as técnicas e métodos utilizados no processo de recolha e tratamento da informação.

No capítulo II, que designámos por “*Um Primeiro Tempo de Diagnóstico da Realidade Organizacional*”, fazemos uma descrição de algumas das dimensões da cultura da escola e das modalidades de envolvimento das famílias na escola, tendo por base um questionário exploratório efectuado aos DTs.

Nos capítulos III — *A Cultura da Escola* — e IV — *Da Diversidade das Práticas aos Significados do Envolvimento das Famílias na Vida Escolar* — analisamos respectivamente as diferentes dimensões da cultura da escola e as modalidades de envolvimento/participação das famílias na vida escolar, bem como os significados que lhes são atribuídos pelos actores (DTs e professores).

Finalmente, nas considerações finais procuraremos fazer uma síntese das conclusões a que chegámos e apontar pistas de investigação a desenvolver no futuro.

CAPÍTULO 1

OPÇÕES METODOLÓGICAS E PERCURSO HEURÍSTICO

«Vemos o mundo como se fosse real, de acordo com os significados que lhe imputamos»

Frederick ERICKSON, 1989

Introdução

Qualquer processo de investigação científica exige que o investigador esteja apto a enunciar os princípios metodológicos, a utilizar os processos e técnicas de investigação e a associar adequadamente o problema colocado e os recursos metodológicos. O método é, antes de mais, uma reflexão sobre os caminhos heurísticos que articulam dialogicamente as diferentes fases do processo de produção de conhecimento, uma *«reflexão que utiliza e organiza as técnicas em função das finalidades (...), um conjunto de operações intelectuais, pelas quais uma disciplina procura chegar às verdades que persegue»* (GRAWITZ, 1990, 384-386).

As opções metodológicas imbricam com os *a priori* filosóficos e posições epistemológicas do investigador, pelo que começaremos este capítulo por uma breve análise sobre a problemática quantitativo/qualitativo, no sentido de reflectir sobre os *paradigmas* (KHUN, 1970), os *programas de investigação* (LAKATOS, 1970) ou as *escolas de pensamento* (SHULMAN, 1989) que dirigem e modelam os caminhos heurísticos que tencionamos percorrer.

Seguidamente, apresentaremos algumas reflexões tendentes a fundamentar a utilização do *estudo de caso* como *estratégia* de investigação, e a apresentar os métodos e técnicas que utilizámos para recolha da informação: o questionário exploratório, as entrevistas e a observação directa não participante. Por último, procederemos a algumas considerações em torno do *design* investigativo, agora necessariamente sumário, mas em que serão de novo destacados os objectivos do estudo e as questões de investigação.

1. O «NOVO DUALISMO»: A ABORDAGEM QUANTITATIVA VERSUS QUALITATIVA

A dicotomia entre as abordagens quantitativa e qualitativa⁸⁷ marcou desde muito cedo a tradição científica. Já na antiguidade clássica, a par da tradição *positiva* galilaica que relacionava a explicação científica com a explicação causal, surgia a tradição *hermenêutica* aristoteliana, eminentemente compreensiva. Este dualismo, mais do que uma divergência metodológica, reflecte um choque entre paradigmas⁸⁸.

A visão quantitativa, de cariz positivista e neo-positivista, assume a existência de uma realidade objectiva — «*the world out there*» — que podemos observar, conhecer e medir, enquanto que a visão qualitativa⁸⁹ postula que não existe uma realidade ontológica, mas múltiplas realidades construídas com base nas percepções e interações pessoais dos sujeitos. Assim, enquanto que os positivistas adoptam métodos directamente importados das ciências naturais (questionários fechados, análise estatística, correlações entre variáveis, etc.), os defensores das abordagens qualitativas, pelo contrário, recomendam métodos qualitativos (entrevistas em profundidade, observação participante, etc.). Em contraste com o positivismo e o neo-positivismo que se preocupam fundamentalmente com a *erklären* (explicação), os paradigmas qualitativos empenham-se no que Max WEBER (1968) designou por *verstehen*, a compreensão a um nível pessoal dos motivos e crenças que norteiam as acções humanas.

A explicação move-se «*principalmente nas esferas do abstracto, do lógico, do analítico, do objectivo (...) e explica, em virtude da pertinência lógico-empírica das suas demonstrações*» (MORIN, 1987: 140), tratando-se, por isso, de um «*conhecimento adequado aos objectos, e que se aplica aos seres vivos quando estes são percebidos, concebidos e estudados como objectos*» (MORIN, 1987: 135). Neste sentido, a explicação torna-se um processo abstracto de demonstrações lógicas consideradas a partir de dados objectivos, tendentes a encontrar relações causais entre os fenómenos, e tendo como quadro de referência a sua adequação a estruturas ou modelos mais gerais. De modo diferente, compreender «*é relacionar os dados actuais de uma situação, escolher a sua configuração, as suas articulações, a sua evolução (...), é encontrar o significado dos dados em relação à sua posição no campo situacional total*» (MUCHIELLI, 1968: 21-22). O aparecimento de uma relação é, afirmam BOUDON e BOURRICAUD (1982: 69), «*sempre o resultado do comportamento dos actores agindo nos sistemas de interacção de uma dada estrutura*». A compreensão surge assim, como um processo de conhecimento antropológico, orientado para o homem entendido como indivíduo-sujeito e objecto da acção social. Um conhecimento que torna inteligível ao sujeito o outro sujeito, assim como a subjectividade e afectividade que impregnam todos os seus actos e que, para tal, se move nos campos do «*concreto, do analógico, da intuição global, do subjectivo*» (MORIN, 1987: 140-141)⁹⁰.

Sem nos imbricarmos numa longa e profunda discussão epistemológica (que, de resto, está fora do âmbito do presente estudo) no sentido de esclarecer e fundamentar em

profundidade a oposição qualitativo/quantitativo, limitar-nos-emos à elaboração de uma síntese que sistematize as características fundamentais de ambos os paradigmas:

Quadro VIII - Algumas características dos paradigmas quantitativo e qualitativo

Paradigma Qualitativo	Paradigma Quantitativo
<ul style="list-style-type: none"> • utilização de métodos qualitativos; • fenomenologista e interessado em compreender a conduta humana a partir do quadro de referência de quem actua; • observação naturalista sem controlo; • subjectivo; • próximo dos dados; • fundamentado na realidade, orientado para procedimentos exploratórios, expansionista, descritivo e indutivo; • orientado para o processo; • válido: dados reais, ricos e profundos; • não generalizável; • holísta; • assume uma realidade dinâmica. 	<ul style="list-style-type: none"> • utilização de métodos quantitativos; • positivismo lógico, busca das causas dos comportamentos sociais, prestando pouca atenção aos estados subjectivos dos indivíduos; • medição penetrante e objectiva; • objectivo; • à margem dos dados; • não fundamentado na realidade, orientado para a comprovação, confirmatório, reducionista, inferencial e hipotético-dedutivo; • orientado para os resultados; • fiável: dados sólidos e repetíveis; • generalizável; • particularista; • assume uma realidade estável.

Segundo REICHARDT e COOK (1986)

Os que vêem o debate em termos paradigmáticos, evidenciam toda uma lista de atributos que permitem distinguir as concepções quantitativa e qualitativa. Da primeira diz-se tratar-se de uma concepção que: 1) apresenta uma visão positivista da realidade; 2) concebe o objecto de estudo como externo, tendo em vista alcançar o máximo de objectividade; 3) orienta-se para os produtos visando a obtenção de leis gerais — é nomotética; 4) utiliza como métodos de investigação privilegiados a experimentação, a correlação e os inquéritos (...); da segunda diz-se uma concepção que: 1) apresenta uma concepção humanista da realidade social; 2) é realizada a partir de dentro e orientada para os processos; 3) supõe uma preponderância do individual e subjectivo; 4) utiliza como métodos privilegiados a etnometodologia, investigação ecológica e investigação naturalista, (...). Em educação, o *design* dos *programas de investigação* tem também naturalmente, evidenciado predilecções claras, quer pelos métodos *comprobativos*, quer pelos métodos de *descoberta* (BIDDLE e ANDERSON, 1989): processos científicos que visam respectivamente a procura de leis gerais (finalidades explicativas), ou exercícios de interpretação em busca de significados (finalidades compreensivas)⁹¹. No presente estudo, será esta última perspectiva que nos interessa privilegiar pelo que retomaremos o assunto mais à frente.

1.1. Fundamentos de uma pluralidade teórica e metodológica

Não obstante termos vindo a colocar a explicação e a compreensão em campos antagónicos, é legítimo afirmar que «*estão e devem estar dialogicamente ligadas*»; o mesmo será dizer que sem compreensão não haverá explicação, e *vice-versa*. Enquanto que a

explicação «introduz em todos os fenómenos as determinações, regras, mecanismos e estruturas de organização, a compreensão restitui-nos os seres, os indivíduos, os sujeitos vivos» (MORIN, 1987: 141-142). A par das causas que explicam um fenómeno, há que analisar e compreender as razões que dão sentido aos comportamentos, «ao lado das leis que determinam causalmente a acção, consideram-se as regras e as normas que a determinam de um modo completamente diferente» (LANDSHEERE, 1986: 37). Porém, hoje assistimos a um "divórcio" particularmente evidente entre uma cultura científico-técnica — «sub-compreensiva», e uma cultura humanista — «sub-explicativa». No seguimento do raciocínio de KEEVES (1985), entenderíamos melhor explicação e compreensão, não como fenómenos antagonistas e situados em campos diametralmente opostos, mas como «duas dimensões do mesmo processo intelectual» (SANTOS, 1989: 65), isto é, como dois campos complementares⁹² que «remetam um para o outro num anel constitutivo de conhecimento» (MORIN, 1987: 143), pelo que a posição dialéctica permite «ligar dinamicamente as duas posições em lugar de pronunciar exclusões empobrecedoras» (LANDSHEERE, 1986: 38).

Já é tempo de deixar de desperdiçar energias num debate que parece estar cada vez mais esgotado. Tal como escreve RIST (1977: 42)⁹³: «"avaliação dura contra avaliação doce", "qualificadores contra descritores", "cientistas contra críticos" rigor contra intuição", é muito simplesmente um truísmo afirmar que as dicotomias representadas por estes desgastados clichés dominaram durante demasiado tempo a discussão comparativa de diversas estratégias de investigação em educação. (...). Obscureceu-se assim a dialéctica e a interacção entre os esforços para o conhecimento ou a compreensão». À medida que a ciência avança, é cada vez mais evidente a inviabilidade de unificação metodológica. De facto, será tão pouco sensato encarar os fenómenos sociais sempre com o objectivo de uma descrição compreensiva, como rejeitar linearmente todos os processos que possam eventualmente conduzir a modelos mais ou menos abstractos. O conhecimento pós-moderno não valoriza especialmente nenhuma forma de conhecimento e, antes pelo contrário, tenta dialogar com todas elas porque «sabe que nenhuma forma de conhecimento é, em si mesma, racional; só a configuração de todas elas é racional» (SANTOS, 1989: 55).

A imprevisibilidade dos comportamentos humanos e a exigência de evolução do conhecimento científico requerem pluralidade metodológica. Os métodos a privilegiar dependem tanto da natureza do objecto de estudo, como dos objectivos da investigação. «As utopias que pretendem unificar (...) o conjunto das ciências sociais sob um emblema comum, (...) não passam de uma manifestação atrasada do espírito de sistema» (BOUDON, 1990: 129). Haverá portanto, que não sair de uma atitude dogmática para outra igualmente dogmática. A crise do método implica imediatamente uma consciencialização para a sua reorganização e esta é «outra razão, que apesar do movimento dos seus métodos, confere à ciência moderna uma feliz estabilidade». (BACHELARD, 1981: 138). Deste modo, as ciências sociais em geral e as da educação em particular, estão longe de poderem aceitar pacificamente a concepção Kuhniana de «ciência normal», essencialmente caracterizada pela dominância de um único

modelo. Muito mais do que a clausura no interior de um paradigma, o pluralismo teórico fomenta, não só o desenvolvimento e a diversidade das *estratégias de investigação*, mas também a própria validade (interna e externa) e fidelidade do conhecimento produzido⁹⁴. Como salienta Feyerabend, «*só se pode ser um bom empírico se se está preparado para trabalhar com muitas teorias alternativas e não com apenas um ponto de vista e uma «experiência única», acrescentando ainda que «esta pluralidade de teorias não deve considerar-se como o estudo preliminar do conhecimento que em nenhum momento no futuro será substituído pela ÚNICA TEORIA VERDADEIRA»* (FEYERABEND, 1974: 14)⁹⁵.

1.2. As razões da opção pelo qualitativo

O processo investigativo visa chegar a soluções fiáveis para os problemas apresentados, recorrendo para o efeito à recolha, análise e interpretação, planificadas e sistemática da informação. Esta definição geral de investigação abarca as diferentes abordagens da realidade social de que temos vindo a falar. A opção por um ou outro tipo de investigação reside no modo de perceber a complexidade do mundo real, associado à natureza dos problemas a estudar (MUNARRIZ, 1992). Como assinala ERICKSON (1989: 197), na «*investigação educativa os paradigmas não competem entre si e raras vezes se substituem velhos paradigmas por falsificação*». O que poderemos afirmar é que, tanto o paradigma qualitativo, como o quantitativo, partem de pressupostos diferentes e que, por tal motivo, se ajustam melhor a determinados problemas de estudo.

Nas ciências humanas, a «crise» do neo-positivismo, um modelo de racionalidade científica cunhado nas ciências naturais, transportou para o centro do debate científico a discussão em torno dos métodos quantitativos e qualitativos, tendo os principais axiomas positivistas⁹⁶ vindo a ser contestados por círculos cada vez mais amplos de investigadores. O dogma positivista de que «*só se pode conhecer explicando o que é susceptível de medição, dilui-se ante a riqueza e a reconhecida complexidade do real; desaparece a supremacia do quantitativo sobre o qualitativo; admite-se que as causas e os efeitos estão unidos num vínculo de reciprocidade dialética, isto é, desmentem-se as construções linearmente concebidas de relação causal*» (CAVACO, 1989: 46). Em consequência, no presente estudo, abraçaremos propósitos investigativos assentes na busca de significados e não em busca de leis⁹⁷.

A este propósito, MERRIAM (1991) esclarece que a opção por um estudo experimental ou «*não-experimental*» (i.e. qualitativo, descritivo, interpretativo ou compreensivo), requer a tomada de consideração de três pontos fundamentais: 1) a natureza das questões de investigação; 2) a quantidade de controlo e 3) o produto final desejado. Assim, os *designs* qualitativos são mais adequados para questões do tipo «*como*» e «*porquê*» (YIN, 1987). O desejo de compreender o modo como a cultura organizacional dos estabelecimentos de ensino condicionam as interações entre a escola e as famílias, representa uma temática investigativa que requer uma opção por uma abordagem qualitativa que, através de um estudo desenvolvido em contexto natural, nos permita aceder à compreensão em profundidade dos significados que

os actores atribuem às suas condutas. Procurámos pois, implementar uma investigação que LUDKE e ANDRÉ designam de *naturalística*, que «*cola o investigador à realidade estudada*» (1986: 9), e na qual a recolha da informação é feita «*por pessoas envolvidas com os comportamentos naturais: conversando, visitando, olhando, absorvendo*» (BOGDAN e BIKLEN, 1982: 3). Optamos ainda pelo qualitativo porque pensamos que é, não só possível, como pertinente descrever-se o geral a partir do particular. Ao contrário da máxima positivista de que «*só existe ciência do geral*», a lógica da investigação *interpretativa* vai do concreto e particular para o geral (ERICKSON, 1989)⁹⁸, desde que, para tal, se assumam as opções metodológicas mais adequadas.

Os dados recolhidos pelo investigador em ciências humanas «*não reflectem a realidade "objectiva", mas o modo como o actor, do seu ponto de vista, a percebe e a vive*» (CROZIER e FRIEDBERG, 1977: 459). Os factos sociais são assim, «*irredutíveis à objectividade pura*» (GRAWITZ, 1990: 171). Os seres humanos criam interpretações significativas dos objectos que os rodeiam e actuam em consonância com elas. Uma vez efectuadas as interpretações «*tornam-se como reais: como qualidades efectivas dos objectos que percebemos (...). Vemos o mundo como se fosse real, de acordo com os significados que lhe imputamos*» (ERICKSON, 1989: 213). Tal como os fenomenólogos, interaccionistas simbólicos, etnometodólogos e hermenêutas, consideramos que «*os conceitos e as explicações sociais se constroem socialmente, quer pelos cidadãos quer pelos investigadores*» (BIDDLE e ANDERSON, 1989: 110). A vontade de procurar compreender os problemas educativos a partir da perspectiva dos actores, através da interrelação do investigador com os sujeitos de estudo, tendo em vista captar o significado das acções sociais, requer, portanto, a opção por uma metodologia qualitativa.

O sujeito é o único responsável pelo seu conhecimento, pelas suas acções, por tudo aquilo quanto realmente faz. A propósito da relação entre o conhecimento e a realidade, Glasersfeld sustenta que todo o «*dado*» recolhido a partir da realidade ontológica, resulta de um acto do sujeito, tendo por base a sua experiência subjectiva. A observação «*isola elementos da experiência e não elementos de um mundo objectivo*» (GLASERSFELD, 1985: 93). Por outras palavras, a observação é sempre feita por um «*sujeito experiencial*» e por isso depende, em larga escala, dos seus modos de perceber e conceber o que observa. Neste sentido, os resultados de «*toda a construção cognitiva são necessariamente subjectivos*» (GLASERSFELD, 1985: 97) e resultam da leitura que o sujeito faz do seu mundo experiencial. A pessoa enquanto sujeito não é, consequentemente, um agente passivo de um qualquer determinismo reducionista, é antes «*sujeito activo dum campo de interacção, um universal singular que se apropria e reconstrói totalizando, em cada acto, a sua época, reproduzindo nela a sua singularidade*» (CAVACO, 1989: 49).

Todavia, através da cultura, os seres humanos partilham sistemas apreendidos para definir significados, parecendo criar interpretações similares de significados, se bem que muitas vezes estas similitudes superficiais encubram uma grande diversidade de fundo (ERICKSON, 1989). A construção que cada indivíduo faz da realidade varia pois de pessoa para pessoa, não

se podendo afirmar que haja uma que seja a “mais verdadeira”. «*Só a razão dialética*», escreve FERRAROTTI (1983: 19), «*nos permite atingir o universal e o geral apoiando-se no individual e singular do homem*», e do mesmo modo permite-nos compreender a rede complexa de relações que liga o indivíduo ao sistema social em que se insere.

Todo este leque de argumentos evidencia a menor adaptação da ferramenta matemática às ciências humanas. Considerar as pessoas como «*sistemas abertos hiper-complexos, isto é, como estruturas que geram energia no sentido lato do termo, impõe-nos a necessidade de as tratar como irredutíveis a modelos explicativos simplistas e gerais*» (LERBET, 1986: 108-9). Há, por isso, lugar para o *indeterminismo*, evidenciado, tanto no carácter aproximado do conhecimento científico, como na sua impossibilidade de previsão. Porque os «*comportamentos individuais, as interpretações, significados ou motivos só podem entender-se no quadro do contexto do sistema mais geral de relações organizadas*» (SHULMAN, 1989: 53), pensamos que a investigação qualitativa «*tem o cenário natural como a fonte de informação directa e da qual o investigador é o instrumento chave*» (BOGDAN e BIKLEN, 1982: 27). Nesta perspectiva, o recurso à análise detalhada de casos concretos permite desenvolver um modelo completo da situação e dos contextos em que está imerso, já que, «*é a partir da análise de casos que podemos escolher as variáveis mais ou menos importantes para o estabelecimento de situações típicas*» (MUCCHIELLI, 1983: 205).

Em síntese, a escolha do estudo de caso qualitativo como «*estratégia*» (YIN, 1987) base da presente investigação, insere-se num quadro de raciocínio em que o “*ecossistema do aluno*” constitui a unidade teórica ideal de investigação para o investigador *interpretativo*, na medida em que o Homem é sempre «*um homem-em-situação*» (MUCCHIELLI, 1983: 323) na qual os significados são conjuntamente construídos pelos actores sociais e, simultaneamente, são sujeitos a processos de renegociação e revisão contínuas. Por outro lado, justifica-se em função da sua «*maior aptidão para tarefas como as de descrever uma experiência (ou situação) individual (...) desenvolvendo interpretações ideográficas dessa experiência, e desenvolver, no contexto específico, previsões, planos e decisões*» (PLATT, 1988: 4)

2. UM ESTUDO DE CASO QUALITATIVO

O estudo de caso⁹⁹ é uma poderosa «*estratégia de investigação*» (YIN, 1987) ao serviço das ciências da educação pelo que constitui, não só um instrumento heurístico imprescindível para a compreensão dos fenómenos individuais, sociais e organizacionais, como também, em função da flexibilidade de *design* que apresenta, uma boa estratégia de investigação.

Sob o plano metodológico, os estudos de caso «*ensaíam uma abordagem simultaneamente global e detalhada de uma situação ou de um indivíduo, isto é, pretendem conhecer tudo o que é particular, pensando de seguida poder generalizar*» (GRAWITZ, 1990, 389)¹⁰⁰, já que o conhecimento de um indivíduo ou de uma situação particular pode suscitar uma hipótese de ordem mais geral. Deste modo, o estudo de caso está a converter-se «*numa ferramenta imprescindível para as pessoas que pretendem descrever e compreender em*

profundidade contextos de ensino e aprendizagem» (MARCELO, PARRILLA *et. al.*, 1991: 11), ou para explorar os processos e dinâmicas das práticas educativas, tendo em vista alcançar uma compreensão em profundidade dos actores, das condutas e da situação, bem como procurar o sentido da acção através da descoberta dos significados atribuídos pelos agentes envolvidos. Através de uma interpretação em contexto, o estudo de caso torna-se, por natureza, uma estratégia eminentemente compreensiva, onde o interesse reside *«mais nos processos que nos produtos, no contexto mais do que numa variável específica, na descoberta mais do que na confirmação»* (MERRIAM, 1991: xii).

2.1. O estudo de caso como processo heurístico

Na literatura científica têm sido numerosas as contribuições que ajudam a esclarecer o significado da *estratégia de investigação* designada por *case study*. O estudo de caso constitui uma análise de um fenómeno específico, como um programa, um acontecimento, uma pessoa, um processo, uma instituição ou um grupo social (YIN, 1987; MERRIAM, 1991)..

BEKER (1968: 223)¹⁰¹ define o estudo de caso como tendo uma dupla finalidade: 1) *«chegar a uma compreensão compreensiva (comprehensive understanding) dos grupos em estudo»*, e 2) *«desenvolver conclusões teóricas gerais sobre regularidades dos processos e estrutura social»*. MUNARRIZ (1992: 104) refere que através da: 1) *«participação intensiva e de longa duração no contexto de campo»*; 2) *«interrelação contínua entre investigador-participantes no cenário natural»*; 3) *«compreensão das acções-significados destes a partir dos factos observados, sem especificação de teoria prévia»*, o investigador de estudo de caso *«observa as características de uma unidade, criança, aula, instituição, etc., com o propósito de analisar em profundidade os diferentes aspectos de um mesmo fenómeno»*. Por consequência, o estudo de caso, preocupa-se em analisar uma situação autêntica na sua complexidade real, na qual se ensaia uma ginástica subtil que permite, não só “ver” o jogo das interrelações, como *«descrever, formular e compreender sem sair do concreto»* (MUCCHIELLI, 1968: 21). Numa definição mais técnica, YIN (1987) refere-se-lhe como sendo *«um método de investigação que permite um estudo holístico e significativo de um fenómeno contemporâneo no seio de um contexto real, quando as fronteiras entre o fenómeno e o contexto não são claramente evidentes, e, no qual são utilizadas muitas fontes de informação»* (YIN, 1987: 23). Porém, dentre as múltiplas definições de estudo de caso, a pequena frase de Walker traduz, quiçá melhor que ninguém, as vertentes fundamentais da estratégia de investigação que utilizaremos: *«é um exame de um exemplo emacção»* (WALKER, 1983: 45)¹⁰².

Na verdade, as palavras-chave «exame», «um exemplo» e «acção» surgem plenas de significado, sintetizando com clareza as características básicas do estudo de caso. Em primeiro lugar, visa uma análise sistemática, detalhada, intensiva, em profundidade¹⁰³ e interactiva do caso, tendo em vista compreendê-lo — o «exame». Em segundo lugar, requer uma unidade de estudo individualizada, um sistema delimitado (*bounded system*) (PLATT, 1988; MERRIAM, 1991) ou caso — «um exemplo». Apresentando uma delimitação natural e integridade

fenomenológica, o caso, tanto pode ser um acontecimento, como um indivíduo, uma organização, ou um programa (YIN, 1987). Na sua origem e evolução, a unidade de estudo deve «mostrar certa estabilidade interna, e ser reconhecida como tal entre os participantes que a constituem» MARCELO, PARRILLA *et. al.*, 1991: 13). Por último, reconhece o carácter “vivo” e dinâmico que caracteriza qualquer caso — a «acção».

Em síntese, o estudo de caso qualitativo pode ser definido como «uma descrição e análise intensiva e holística de uma única entidade, fenómeno ou unidade social» (MERRIAM, 1991: 16) a qual, no presente estudo, será uma situação concreta: a cultura de escola e a dinâmica de interacção entre a escola e as famílias.

2.2. Fundamentos da opção pelo estudo de caso

A utilização de um estudo de caso único («*single case study*») revela-se sobretudo adequada, quando em presença de um «caso revelador» («*revelatory case*»), isto é, um caso em que o investigador «tem de observar um fenómeno anteriormente inacessível à investigação científica» (YIN, 1987: 43). Estamos pois, em presença de um tipo de investigação que tem algo de comum com a que pretendemos realizar, já que no domínio da cultura de escola e da interacção entre a escola e as famílias, apenas se realizaram no nosso país alguns *surveys*, sendo raros os estudos que revelem alguma profundidade.

Para YIN (1987) a escolha da «estratégia» de investigação a utilizar é fundamentalmente condicionada pelo 1) tipo da questão de investigação; 2) controlo que o investigador tem sobre factos; 3) focus dos fenómenos (contemporâneo ou histórico). Assim, para este autor, o estudo de caso constitui uma estratégia de investigação adequada para investigações cujas questões de investigação são do tipo «porquê» ou «como», quando o investigador possui um controlo muito reduzido sobre os acontecimentos e o focus inside sobre fenómenos actuais em contexto real. A transcrição do pensamento de Yin para a situação concreta da nossa investigação é possível, na medida em que nela se aplicam todos os pressupostos definidos por aquele autor, razão pela qual a opção pela estratégia de estudo de caso se nos afigura pertinente. Na verdade, e apesar de ser aplicável a questões de investigação do tipo “*who*”, “*what*” ou “*where*”, é nas questões de «como» (*how*) e «porquê» (*why*), que o estudo de caso potencializa as suas características heurísticas (YIN, 1987). Ora as nossas questões de investigação: «porque é que escola e família permanecem dois “mundos à parte”?», «como é que a cultura da escola influencia a participação das famílias na escola?», constituem precisamente questões do tipo das que Yin sugere como aquelas em que o estudo de caso está particularmente vocacionado para responder¹⁰⁴. Por último, pretendemos precisamente compreender, no seu contexto real, um fenómeno contemporâneo — A cultura de escola e a interacção entre a escola e as famílias.

Também MERRIAM (1991) e LUDKE e ANDRÉ (1986) definiram um conjunto de propriedades do estudo de caso que se aplicam plenamente às características da nossa investigação: 1) é *particularista* — ao basear a investigação no estudo de um determinado caso (os contextos organizacionais dos estabelecimentos de ensino e as interacções escola-família) e

concentrando a atenção no modo como os actores sociais se envolvem nos problemas específicos, recorrendo a uma visão holística da situação; 2) é *descritivo* — ao procurar uma descrição fina («*thick description*») do fenómeno de estudo, isto é, utiliza técnicas literárias de descrição, descobre imagens e analisa situações com o objectivo de interpretar os dados sobre normas e costumes culturais, valores comunitários, significados e noções profundas, etc.; 3) é *heurístico* — ao proporcionar um aperfeiçoamento da compreensão dos fenómenos em estudo, nomeadamente através da descoberta de novos significados ou da confirmação dos já conhecidos; 4) é *indutivo* — ao descobrir novas relações, novos conceitos e ao suscitar hipóteses que emergem a partir da análise dos dados no seu contexto; 5) possui valor intrínseco; 6) enfatiza interpretações em contexto; 7) permite generalizações naturalísticas; 8) utiliza diferentes fontes de informação e linguagem acessível.

Procurámos realizar um estudo eminentemente compreensivo, capaz de produzir um «conhecimento empático (*Einfühlung*) das atitudes, sentimentos, intenções, finalidades de outrem» (MORIN, 1987: 135), recorrendo, para tal, a um processo de interacção recíproca, uma espécie de *mimesis* psicológica que pressupõe uma projecção do sujeito no outro, assim como uma identificação do outro com o sujeito: Compreendermos o que o outro sente por projecção do que nós mesmos sentiríamos em igual ocorrência. Neste contexto, esforçamo-nos por ter sempre presentes, tanto as principais limitações, como os principais méritos da metodologia de estudo de caso.

2.3. Limitações e méritos do estudo de caso

Como toda a *metodologia* ou *estratégia* de investigação, o estudo de caso apresenta um leque de razões que lhe conferem um estatuto privilegiado face a outras metodologias em determinados contextos investigativos mas, por outro lado, apresenta também limitações dignas de serem tomadas em consideração. Numa análise muito breve, salientaremos de seguida os aspectos que se nos afiguram essenciais.

Dentre as críticas mais frequentes ao estudo de caso, destacamos:

- a) a sua insipiente validade externa¹⁰⁵, isto é, a sua impossibilidade de produzir um conhecimento generalizável. A limitada possibilidade de generalização é o preço a pagar pela profundidade deste método (ERIKSON, 1989). As conclusões obtidas através de estudos de caso não representam senão a mínima parte de uma realidade e, desse modo, é problemático saber-se se as conclusões obtidas são ou não generalizáveis a outras situações. «Como generalizar a partir de um estudo de caso?», é a pergunta mais frequentemente colocada. No entanto, poder-se-á colocar o mesmo tipo de questão em relação aos estudos experimentais: como generalizar a partir de uma única experimentação? Nesta perspectiva, tanto os estudos de caso, como os estudos experimentais «são generalizáveis em preposições teóricas e não em populações ou universos (...), o objectivo do investigador é o de expandir e

generalizar teorias (generalização analítica) e não enumerar frequências (generalização estatística)» (YIN, 1987: 21).

A representatividade (i.e. validade externa) no estudo de caso qualitativo apresenta características distintas das dos estudos de natureza positivista. ELLIOT (1990) fala de «*validade ecológica*», enquanto STAKE (1984) utiliza a designação de «*generalização naturalista*» para designarem a generalização produzida em estudos de natureza qualitativa e que apenas «*podem levar o leitor dos mesmos a reconhecerem aspectos da sua própria situação e proporcionar estratégias novas em relação à sua própria prática.*» (MUNARRIZ, 1992: 106). Porém, este reconhecimento não basta para que haja generalização, é necessário que haja comprovação mediante a acção. Como assinala ELLIOT (1990) a responsabilidade da validade externa do estudo de caso radica no usuário, não no investigador. Não obstante, alguns autores (MUNARRIZ, 1992) sustentam que a existência de hipóteses generalizáveis pode ser conseguida mediante a análise comparativa de estudos em outros casos que eventualmente possam corroborar as conclusões obtidas;

- b) a validade interna¹⁰⁶, isto é, a objectividade das conclusões constitui outro dos problemas do estudo de caso. No entanto, dado que os objectivos que perseguimos não visam a explicação ou a produção de qualquer tipo de relação causal, mas sim um conhecimento eminentemente compreensivo dos significados que os actores atribuem às suas condutas, tal facto não se nos afigura problemático;
- c) o envolvimento do investigador pode levantar certas dúvidas em relação à fidelidade dos dados. Efectivamente, os investigadores de estudos de casos têm permitido demasiadas vezes que informações equívocas e visões distorcidas influenciem a orientação das «descobertas» e conclusões (YIN, 1987). Neste ponto haverá que trabalhar arduamente no sentido de evitar tal situação e foi o que procurámos fazer no decorrer do nosso estudo;
- d) outra vulnerabilidade potencial do estudo de caso, e muito especialmente do «*single-case design*», é a do caso seleccionado não corresponder ao que inicialmente o investigador tinha idealizado. Deste modo, este tipo de *design* requer uma investigação cuidadosa do potencial do caso, por forma a diminuir as possibilidades de obtenção de informação pouco interessante e fiel, de modo a maximizar o necessário acesso à recolha de informação relevante.
- e) os estudos de caso, além de consumirem demasiado tempo, têm resultado, com alguma frequência, em documentos maciços e ilegíveis (YIN, 1987), pelo que, a par do esforço em recolher informação exhaustiva, relevante e rigorosa, importa saber parar no momento oportuno.

Mas se o estudo de caso é uma metodologia de investigação com limitações, possui também potencialidades que justificam o facto de se ter convertido numa poderosa estratégia de investigação na compreensão dos problemas educativos. Entre elas destacamos:

- i) o facto, já anteriormente referido, da submersão do investigador na dinâmica de uma entidade social única, o que pode contribuir para trazer à luz e à compreensão processos que, de outro modo, seriam muito provavelmente sub-analisados;
- ii) o facto dos processos de observação decorrerem em espaços temporais consideráveis possibilita a recolha de informação suficiente para uma compreensão mais segura e fundamentada das acções dos sujeitos;
- iii) o facto de constituir uma metodologia de auto-formação dos actores, podendo *«converter-se também numa metodologia apropriada para desenvolver nos professores atitudes e habilidades reflexivas»* (MARCELO, PARRILLA et. al., 1991: 11), na medida em que a diversidade dos casos possibilitam cenários de discussão de enorme potencial formativo (i.e. de aprender a ver e pensar pedagogicamente).
- iv) a natureza heurística do estudo de caso que, além de ser pertinente face à problemática e ao objecto de estudo, não exclui que, à medida que a investigação avance, possam surgir *«novos elementos ou dimensões»* (LUDKE e ANDRÉ, 1986: 18-19). Como salienta STAKE, *«a partir dos estudos de caso, podemos esperar que surjam variáveis e relações anteriormente desconhecidas que conduzem ao repensar dos fenómenos em estudo. Como resultado dos estudos de caso pode-se esperar que emergam insights sobre como as coisas se tornam naquilo que são»* (1981; 47)¹⁰⁷.

Em resumo, ao contrário da tradição “autocrática” em que o que conta é a interpretação do investigador, procurámos dar voz aos actores e desenhar uma investigação em que o investigador ceda parte da sua autoridade sobre a interpretação e, dessa forma, encontre a significação dos dados através da sua posição no campo situacional total.

3. Processos e instrumentos metodológicos

O estudo de caso constitui uma estratégia de investigação versátil que admite a utilização de uma gama diversa de processos de recolha de informação. Para penetrar no *«último continente inexplorado do mundo moderno: o outro»* (MORIN, 1985: 136), recorremos ao que PATTON (1990) designou por *«triangulação metodológica»*, isto é, a *«utilização de diferentes métodos para estudar um problema ou um programa»* (PATTON, 1990: 187).

Além do sentido metafórico da palavra triângulo, a lógica da triangulação baseia-se na premissa de que não existem métodos milagrosos para a resolução dos problemas de investigação. Cada método revela apenas determinados aspectos da realidade empírica, pelo que *«os estudos que apenas utilizam um método, estão mais vulneráveis aos seus erros específicos»* (PATTON, 1990: 188).

A partir de informações variadas oriundas de diferentes fontes, *«poderemos cruzar informações, confirmar e rejeitar hipóteses, descobrir novos dados, afastar suposições ou*

levantar hipóteses alternativas» (LUDKE e ANDRÉ, 1986: 18-19). Neste contexto, recorremos a métodos intensivos de observação diversificados: 1) a recolha documental; 2) a observação directa em reuniões do CP, do CDT e de DTs com EEs; 3) a realização de questionários a EEs e DTs; 4) a realização de entrevistas individuais ao presidente do CD e a alguns professores e DTs. Com eles procurámos dar resposta às três directrizes básicas que norteiam o estudo de caso: 1) a descrição; 2) a reconstrução do ocorrido; 3) a procura de possíveis soluções. Todavia, as entrevistas «*não pré-estruturadas*» (alguns autores designam-nas por *livres* ou *não-directivas*) constituíram a principal técnica de recolha de informação, no sentido de compreender as práticas quotidianas dos actores.

3.1. A observação directa

Pensamos que a compreensão do mundo dos actores não pode ser encontrada através de um conjunto de *itens* standartizados que homogeneizam, escondem e mutilam as razões profundas que orientam as suas práticas. Pelo contrário, requer que se capte o sujeito “nos seus próprios termos”, de modo a apreender as categorias que utiliza na interpretação da realidade. No estudo de caso, a «*observação leva à entrevista e a entrevista à observação*» (MARCELO e PARRILLA, 1991: 23), pelo que, apesar de independentes, entrevista e observação são dois processos de recolha de informação complementares. Se é verdade que as entrevistas intensivas e em profundidade constituem um instrumento imprescindível na compreensão das percepções, sentimentos e atitudes das pessoas, também não é menos verdade que existem limitações quanto ao que pode ser apreendido a partir do que as pessoas afirmam. Com alguma frequência assistimos à relutância em abordar questões que, de algum modo, possam colocar as suas práticas em causa, quando não mesmo, a recusa ou o recurso à prestação de informações falsas que, a serem assumidas pelo investigador, fariam perigar o rigor, validade e fidelidade das conclusões obtidas. Porém, os «*comportamentos relevantes ou as condições ambientais estarão disponíveis para a observação*» (YIN, 1987: 85). No quadro da *triangulação metodológica* a que anteriormente aludimos, a observação *in loco* ajudou-nos a apreender a complexidade de muitas situações. Para compreendermos os contextos e significados do ponto de vista dos actores, não basta interrogar as pessoas sobre os significados das suas acções ou intenções, é também necessário observar em contexto, mergulhar na realidade que constitui o “mundo” dos actores.

A nossa condição de investigador desligado do contexto da escola e as nossas limitações em tempo disponível, fechou-nos as portas à realização de uma *observação participante* e conduziu-nos a uma *observação não participante*, na qual o investigador contacta directamente a realidade estudada, mas «*sem integrar-se nela: permanece de fora. Presencia o facto, mas não participa nele; não se deixa envolver pelas situações; faz mais o papel de espectador.*» (LAKATOS e MARCONI, 1988: 171). No entanto, tal não significa que a observação não tivesse sido consciente, dirigida e orientada para determinados objectivos. A observação directa no terreno permitiu-nos assim, fazer a partir da perspectiva do observador, de modo “tão

participante” quanto o nosso estatuto de pessoa estranha ao cenário de estudo nos possibilitou, a descrição factual do cenário, as actividades nele desenvolvidas, as pessoas que nelas participaram, os significados do que foi observado.

Deste modo, através da observação, procurámos proceder a uma análise qualitativa dos cenários de estudo, tendo em vista: a) compreender o contexto em que se desenrola a acção (o qual constitui um dado indispensável a toda a visão holística de qualquer situação); b) aceder a fenómenos que possam rotineiramente escapar ao conhecimento consciente dos actores; c) obter informação relevante, em relação à qual os sujeitos possam estar relutantes ou não dispostos a abordar através das entrevistas; d) desenvolver todo um conjunto de conhecimentos sobre o terreno que possam eventualmente constituir um recurso importante na compreensão e interpretação das situações¹⁰⁸ (PATTON, 1990).

Tratou-se de “ir ao campo” sem pré-conceitos, sabendo o que iríamos observar, mas não possuindo categorias prévias de análise ou escalas de observação pré-concebidas, de modo a descobrir padrões e significados subjectivos, e não pretendendo verificar teorias ou ideias pré-definidas sobre essa realidade (MARCELO e PARRILLA, 1991).

Os elementos observados foram de natureza diversa. Sintetizando o pensamento de diferentes autores que se têm debruçado sobre este tema, MERRIAM (1991) destaca: a) o cenário ou o ambiente físico, já que este encoraja, permite, desencoraja, impede, (...); b) os participantes (quem, quantos, que papéis, que razões os fazem relacionar-se); c) as actividades e interacções; d) a frequência das interacções; e) os factores subtis (muito menos óbvios mas igualmente importantes. A observação directa das reuniões do CP, CDTs, DTs com EEs e do ambiente escolar, proporcionaram-nos informações importantes sobre os espaços de trabalho, as relações profissionais e o ambiente relacional.

Como refere PATTON (1980: 128) a propósito da observação participante, *«experienciar o programa como uma "pessoa de dentro" é o que necessita a parte participante da observação participante. Contudo, existe também claramente o lado do observador neste processo. O desafio é o de combinar participação e observação de modo a estar apto para compreender o programa como se de uma "pessoa de dentro" se tratasse, enquanto se descreve o programa para "pessoas de fora"»*¹⁰⁹.

Nos primeiros dias no terreno, tentámos: i) ser relativamente passivos e discretos, colocar as pessoas à vontade, aprender como agir no cenário; ii) fazer com que a recolha dos dados fosse secundária, dando prioridade à familiarização com o terreno; iii) fazer observações de curta duração, para evitar que fôssemos confundidos com a novidade da situação; iv) ser honestos, mas não excessivamente técnicos ou pormenorizados na explicação do que estávamos a fazer; v) respeitar as rotinas dos participantes, *«estabelecendo o que o observador tem em comum com os participantes, ajudando a sair de uma situação, sendo humilde, e mostrando interesse na actividade»* (MERRIAM, 1991: 91).

Nas situações em que *«motivos, atitudes, crenças e valores mandam muito, (...) o instrumento mais sofisticado que possuímos é ainda o observador cuidadoso: o ser humano*

que pode olhar, ver, escutar, (...) questionar, provar, e finalmente analisar e organizar a sua experiência directa» (GUBA e LINCOLN, 1981: 213). Durante esta fase da pesquisa que decorreu entre Janeiro e Junho de 1994, tivemos oportunidade de constituir um *corpus* significativo de notas de campo a partir da observação de reuniões do CP, do CDTs e de DTs com EEs, bem como da observação dos espaços de informalidade vivenciados na sala dos professores, no gabinete do CD, no bar, na cantina e restante espaço físico da escola. Os dados de observação consistem em «descrições detalhadas das actividades, comportamentos, acções e a gama das interacções pessoais e processos organizacionais que constituem a experiência observável das pessoas» (PATTON, 1990: 10). Procurámos, por consequência, efectuar «descrições factuais, rigorosas e meticulosas, sem, no entanto, serem distorcidas por "miudezas"» (PATTON, 1990: 202), susceptíveis de introduzirem viés no conteúdo. As notas do observador, afirma PATTON, devem ser «os olhos, as orelhas e os sentidos do leitor» (1990: 26), isto é, devem permitir ao leitor aceder à compreensão da situação descrita. Delimitada por um quadro teórico relativamente descomprometido, esta fase da pesquisa constituiu «o núcleo mole da investigação» (GOMES, 1993: 123), sempre flexível e aberto a novas linhas de pesquisa.

Deslocámo-nos semanalmente à escola em dias sequencialmente diferentes e procurando uma observação equitativa dos turnos da manhã e da tarde, circulando pelos diferentes espaços da escola e constituindo gradualmente um *corpus* de informação sobre a natureza das relações interpessoais, sobre as interacções verbais, sobre o espaço simbólico e manifestações visuais existentes na escola. O diário de campo (ANEXO 1: 1.2) foi o instrumento de registo das notas recolhidas no terreno, no qual todos os períodos de observação foram alvo de descrições cuidadas seguidas de inferências analíticas susceptíveis de gerar *insights*, tendo em vista a constituição de modelos interpretativos da realidade. Todavia a falta de experiência na incrementação deste tipo de instrumento metodológico associada às limitações próprias de disponibilidade de uma presença mais sistemática na escola, conduziu-nos *in loco* à dificuldade de sistematização da informação recolhida, bem como de concretizarmos cabalmente o objectivo inicialmente atribuído a esta fase do percurso metodológico: proceder a um diagnóstico das diferentes dimensões da cultura da escola que alimentariam as fases posteriores da pesquisa. Deste modo, vimo-nos confrontados com a necessidade de incluir no questionário que efectuámos aos DTs um conjunto de questões que nos permitiram uma concretização mais fundamentada daquele objectivo.

3.2. Os questionários

A aplicação de dois questionários — a DTs e a EEs (ANEXO II - 2.2.1 e 2.3.1) — constituiu uma fase do estudo em que pretendemos descrever, operacionalizar e identificar algumas dimensões da participação das famílias na vida escolar e da cultura da escola, que nos permitissem levantar hipóteses e pistas de trabalho a desenvolver nas entrevistas.

O questionário constituiu uma adaptação de questionários produzidos e utilizados em diferentes estudos pelo *Institute for Responsive Education da Boston University, School of Education*, no que diz respeito à problemática da relação escola/família, nos quais introduzimos, no caso dos questionários lançados aos professores, um conjunto diverso de questões orientadas para o diagnóstico da cultura da escola. Ambos os questionários foram testados, tanto em diferentes professores, como em vários cidadãos de diferentes estatutos socio-económicos no sentido de aferir da clareza e pertinência das questões.

Com a sua realização, perseguimos os seguintes objectivos:

- Caracterizar as relações entre a escola e as famílias na *Escola Urbanyx*, no que diz respeito à frequência dos contactos, à atmosfera relacional vivenciada, e às suas representações recíprocas;
- Conhecer as dinâmicas de acompanhamento da vida escolar desempenhadas pelas famílias;
- Identificar as barreiras que se colocam ao envolvimento das famílias na vida escolar;
- Diagnosticar e descrever algumas das dimensões da cultura da escola: i) a percepção da organização escolar; ii) a explicação da dinâmica organizacional; iii) os valores dominantes na escola; iv) a avaliação da organização escolar;

Tendo em vista a concretização destes objectivos e sendo a direcção de turma um contexto privilegiado de interacção entre a escola e as famílias e sabendo, por outro lado, que os DTs constituem uma amostra representativa dos professores da escola¹¹⁰ optámos por lançar os questionários, apenas aos DTs. Em simultâneo, escolhemos aleatoriamente duas turmas para aplicar os questionários aos EEs, na medida em que pensámos que a turma constituiria uma amostra representativa do universo socio-cultural das famílias que caracteriza o meio externo da escola¹¹¹. Os questionários aplicados aos DTs (dos 2º e 3º ciclos do ensino básico) foram lançados e recolhidos num CDTs efectuado no final do ano lectivo de 1993/94, no qual tivemos a oportunidade de estar presentes, por forma a explicar os objectivos que se pretendiam alcançar, e esclarecer eventuais dúvidas. No que aos EEs diz respeito, os questionários foram lançados, na mesma altura, em duas turmas dos 6º e 7º anos de escolaridade, tendo nós igualmente estado presentes na sala de aula para esclarecer os alunos do que estava em jogo. Pretendíamos que os alunos pudessem esclarecer eventuais dúvidas que surgissem aos seus EEs durante o preenchimento do questionário. Recolhemos 30 questionários preenchidos por EEs e 23 por DTs, num total de 53.

A utilização do questionário corresponde à investigação de uma lógica imputável ao investigador e, sob o plano metodológico, independente dos sujeitos interrogados, ao encarar todos os indivíduos como equivalentes (SIMONOT, 1979). Esta terá sido, porventura, a fase mais próxima de uma abordagem quantitativa na investigação que realizámos, ainda que sem apelar à utilização de instrumentos de tratamento e análise sofisticados (limitámo-nos ao cálculo das frequências absolutas e relativas e a algumas técnicas de representação gráfica dos dados (ANEXO II — pontos 2.2.3; 2.2.4; 2.2.5; 2.2.6; 2.3.2; 2.3.3; 2.3.5 e 2.3.6)).

Tivemos consciência de que a elaboração de um questionário contituído por questões fechadas estruturam o quadro do pensamento e conduzem a respostas estereotipadas que *«limitam em grande medida o que o interlocutor tem de fazer»* (HAYMAN, 1984: 111). Este facto, se por um lado pode originar a perda de quantidade de informação significativa, por outro, permite uma grande capacidade de manipulação das respostas. Como questionário exploratório que é, considerámos secundária a sua reduzida flexibilidade e a informação pouco profunda que fornece, e privilegiámos sobretudo os elementos positivos que a utilização desta técnica nos proporciona de entre os quais destacamos, não só a capacidade de fornecer, num curto espaço de tempo, informação em quantidade, mas também a facilidade de tratamento e interpretação da informação.

Utilizámos um questionário fechado basicamente constituído por «questões em leque», em relação às quais está associada uma lista de respostas possíveis, os *itens*¹¹², tendo em vista *«propor às pessoas interrogadas modelos de respostas possíveis.»* (CHAUCHAT, 1985: 204). Procurámos que estes fossem, tanto quanto possível, completos (cobrindo o conjunto das proposições que fazem parte do universo lógico) e apropriados (semelhantes às respostas dadas pela população), de modo a constituírem *«uma lista que permita a cada pessoa interrogada encontrar o item que exprima o seu ponto de vista»* (CHAUCHAT, 1985: 204). A opção por este tipo de questões residiu no facto dos *itens* variados e matizados serem adequados a variáveis subjectivas, tornando os dados mais precisos e fiáveis porque mais de acordo com a diversidade do pensamento da população; por outro lado, por se tratarem de *itens* *standartizados*, facilitaram o rigor da observação, uma vez que colocaram as pessoas em condições idênticas de observação; finalmente, trata-se ainda de itens pré-codificados que facilitam o tratamento.

Particularmente, no caso do questionário destinado aos EEs, procurámos evitar a utilização de linguagem demasiado esotérica e especializada, porque sabemos que a utilização de linguagem não-familiar deteriora a motivação do interlocutor e pode mesmo, em alguns casos, tornar-se incompreensível para muitas pessoas. Tendo por finalidade construir itens exaustivos e adaptados às populações em causa, recorremos a uma observação, tanto quanto possível precisa e metódica, baseada em *conversas exploratórias de pré-inquérito* ou de *pré-teste* com a população, de modo a auscultar as formas através das quais se apresentavam as variáveis estudadas (redacção, sequência, pertinência das questões). Deste modo, procurámos que as pessoas fizessem comentários, formulassem perguntas sobre o que não entendiam e assinalassem as ambiguidades, por forma a construir um instrumento em que os *itens* fossem exaustivos, homogéneos, exclusivos, objectivos (serem compreendidos de igual modo por todos os interrogados) e pertinentes (adaptados ao objectivo e às hipóteses da investigação) (CHAUCHAT, 1985).

Procurámos iniciar o inquérito com um conjunto de perguntas que fossem ao mesmo tempo simples e atraentes, de modo a estabelecer o contacto e motivar o sujeito a continuar até ao fim, pois sabíamos que *«as primeiras perguntas devem assegurar ao entrevistado que o*

preenchimento da entrevista ou do questionário será interessante, e aliviar as suas ansiedades no que diz respeito à sua capacidade para desempenhar o papel de interlocutor» (HAYMAN, 1984: 115). No que diz respeito ao número e ordem dos *itens*, preocupámo-nos em não elaborar listas demasiado extensas, na medida em que *«se a lista é muito longa, as pessoas interrogadas riscam a resposta ao acaso, (...) se a lista das respostas é breve, a ordem das respostas é sem dúvida pouco importante»* (CHAUCHAT, 1985: 207/8). Optámos ainda por escalas ordenadas em que a pessoa interrogada indica, ou o seu grau de acordo relativamente a cada item proposto (ex. completamente de acordo, de acordo, em desacordo, completamente em desacordo), ou a frequência com que ocorreram determinadas acções (ex: nunca, uma vez, duas vezes, três vezes). Por outro lado e tendo em vista a obtenção à partida de uma mesma probabilidade de respostas “positivas e negativas”, optámos por escalas simétricas que comportam o mesmo número de escalões “positivos” (ex: completamente de acordo e de acordo) e “negativos” (ex: em desacordo e completamente em desacordo), porque sabíamos que se o número de escalões fosse ímpar, a escala apresentaria um intervalo central — *«intervalo neutro»*, que coloca normalmente problemas de dificuldade de interpretação¹¹³, ao funcionar como solução de facilidade, servindo aqueles que não pretendem dar uma resposta precisa (CHAUCHAT, 1985).

A homogeneidade (continuum) dos termos é uma característica elementar de toda a escala. Particularmente, nas questões que envolviam frequências, tivemos presente a necessidade de uma métrica comum já que, por exemplo, contactar frequentemente o DT para uns significaria duas a três vezes por ano, enquanto que para outros significaria seis ou mais vezes. Por isso procurámos que os escalões fossem definidos da maneira mais concreta e precisa possível: 0 vezes, 1 ou 2 vezes, 3 a 4 vezes, cinco ou mais vezes por ano. Finalmente, porque a pergunta aberta é útil se *«se deseja obter informação aprofundada e também quando o investigador não tem segurança acerca de qual pode ser a resposta»* (HAYMAN, 1984: 110), optámos por colocar algumas questões abertas que visavam sobretudo recolher informação sobre quais as práticas que EEs e DTs consideravam ter reflexos positivos sobre a educação dos alunos e, desse modo, poder construir um esboço das representações que aqueles actores faziam de si e do outro, na formação dos seus educandos.

No questionário aplicado aos EEs apenas procurámos descrever o contexto de interacção entre a escola e as famílias, razão pela qual elaborámos um conjunto de *itens* que abrangeram as seguintes áreas temáticas: acompanhamento das actividades escolares pelos EEs, as barreiras a um maior envolvimento das famílias na vida escolar, a frequência dos contactos com a escola, a atmosfera relacional e as “representações” dos DTs. No questionário aplicado aos DTs, procurámos obter idêntica informação, agora lida pelos olhos daqueles actores, bem como proceder a um primeiro diagnóstico da cultura da escola através de um conjunto de *itens* distribuídos pelas seguintes dimensões: percepção da organização escola, explicação da dinâmica organizacional e avaliação da organização escolar. No ANEXO II — pontos 2.2.2 e 2.3.2 —, apresentamos sob a forma de quadro, as diferentes dimensões que pretendemos

esclarecer com a aplicação dos questionários, bem como a distribuição dos diferentes *itens* pelos temas.

3.3. As entrevistas

Como anteriormente referimos, a realização de entrevistas foi o principal instrumento de recolha de informação que utilizámos. Instrumento da investigação social por excelência, a entrevista consiste num *«encontro entre duas pessoas, a fim de que uma obtenha informações a respeito de um determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional»* (LAKATOS e MARCONI, 1988: 173), que permite estudar a lógica subjectiva do sujeito confrontada com a lógica da temática de inquérito. Uma conversação face a face que, quando posta em prática por um investigador treinado, *«é muitas vezes superior a outros sistemas de obtenção de dados»* (BEST, 1972: 120)¹¹⁴. Entendemos pois, a entrevista, como um processo de comunicação interpessoal destinado à recolha de informação relevante (factos, ideias, recomendações, atitudes, opiniões) sobre um qualquer objecto de investigação relacionado com a *«vivência dos participantes»* (CROZIER e FRIEDBERG, 1977: 458). Com a sua utilização quisemos aceder a informações concretas e pertinentes sobre as vivências quotidianas dos actores e compreender a lógica própria de cada sujeito interrogado. Importa porém realçar que não concebemos a entrevista como um mero meio de alcançar a *«expressão de uma subjectividade espontânea de uma individualidade»* (SIMONOT, 1979:161). O material recolhido apenas tem sentido no contexto da *«rede complexa, mas concreta, dos grupos sociais a que pertence e a que se refere o indivíduo entrevistado»* (SIMONOT, 1979:161). É nesta rede que se constituem — porque é lá que emergem, se elaboram e se legitimam — os sistemas de opinião, valores, atitudes e normas, aos quais pretendemos aceder.

A escolha do tipo de entrevista a realizar não foi uma tarefa simples de equacionar. Sabemos que as questões fechadas e directas induzem um quadro de pensamento que, não raras vezes, produz formas estereotipadas de respostas e que, por esse motivo, *«os dados recolhidos são pouco válidos na ausência dum contexto discursivo que permita a sua interpretação»* (BLANCHET *et al*, 1985, 15). Também sabemos que, em situação de entrevista directiva, os pontos de vista pessoais do entrevistador influenciam muito significativamente as respostas dos entrevistados (HAYMAN, 1984). Conhecemos ainda os problemas que se colocam à validade e à fidelidade das entrevistas, mas também sabemos que questionários fechados de respostas pré-estabelecidas *«são incapazes de apreender a motivação profunda em muitos domínios»* (MORIN, 1984:147). Por outro lado, uma atitude inteiramente não directiva seria deslocada, senão mesmo aberrante. Na opção *«entre o risco da superficialidade (questionário) e o risco de ininterpretabilidade (entrevista aprofundada), entre dois tipos de erro, entre dois tipos de verdade»* (MORIN, 1984: 146), privilegiámos aquela que se nos afigurou com maiores potencialidades compreensivas. A entrevista *«não-estruturada»*¹¹⁵ reuniu a nossa preferência, na medida em que, sendo elaborada a partir de questões abertas, estas podem ser respondidas num ambiente mais ou menos informal e deixam ao entrevistado uma margem de manobra

suficientemente lata para desenvolver, a cada momento, a sua resposta na direcção que lhe pareça mais adequada. Trata-se pois, de um método/técnica que revela, além da flexibilidade na recolha de informação, adequação a uma investigação em profundidade, isto é, um método/técnica capaz de provocar, desenvolver e manter no entrevistado a expressão verbal em torno do *vivido subjectivo* do problema, da situação ou do acontecimento.

Considerando os diferentes tipos de entrevista não-estruturada citados por LAKATOS e MARCONI (1988: 175) — «*entrevista focalizada, entrevista clínica e entrevista não dirigida*», optámos pela primeira¹¹⁶, na qual, a par de «*um roteiro de tópicos relativos ao problema que se vai estudar*», o investigador tem «*liberdade de fazer as perguntas que quiser: sonda razões e motivos, dá esclarecimentos, não obedecendo, a rigor, a uma estrutura formal*». A entrevista focalizada ou semi-directiva situa-se portanto, a meio caminho entre a entrevista livre não directiva e a entrevista directiva, ou seja, a meio caminho entre o desconhecimento e um conhecimento completo e anterior da situação pelo investigador, pelo que YIN se lhe refere como sendo a técnica indicada para «*corroborar determinados factos que o investigador crê a priori que tenham sido estabelecidos*» (1987: 83). Por outro lado, pode também produzir «*um discurso rico, argumentado e pluridimensional que lhe permite uma abordagem quase clínica dos fenómenos sociais ... e mais particularmente dos sistemas de valores, das normas e das representações*» (BLANCHET, 1983: 188) dos actores sociais.

Com a realização das entrevistas, perseguimos um leque diversificado de objectivos: a) aprofundar o conhecimento sobre a conscientização dos actores em torno das opções simbólicas que orientam as estratégias organizacionais; b) recolher informação sobre os valores¹¹⁷, modos comuns de pensamento¹¹⁸, e as normas¹¹⁹ que marcam a percepção do ambiente organizacional e a materialização dos factos culturais (descrição global do funcionamento); c) caracterizar os níveis¹²⁰ e os factos culturais¹²¹ que marcam a especificidade do estabelecimento de ensino; d) identificar pontos de consenso e de conflito relativamente às percepções dos actores no que diz respeito à problemática da colaboração das famílias na vida escolar; e) aprofundar a compreensão sobre as matizes simbólicas que orientam as estratégias de acção intra-organizacionais, no quadro das interacções Escola—Família, isto é, sobre as diferentes construções da realidade que condicionam a natureza das relações entre a escola e as famílias.

Tendo por base aqueles objectivos, estruturámos os guiões dividindo-os em duas partes (ANEXO III: 3.2):

- I — As dimensões da cultura organizacional explicitadas por VALA (1998): a) percepção da organização escolar; b) explicação da dinâmica da organização; c) avaliação da organização; d) identidade da organização; e) orientação do comportamento organizacional;
- II — As percepções dos actores relativamente à natureza das interacções que se estabelecem entre a escola e a família: a) - as modalidades de participação parental verificadas no quotidiano escolar; b) - as modalidades de participação desejadas/a

atitude face à família; c) - as lógicas explicativas da realidade; d) - a perspetivação das interacções escola-família no quadro da Reforma Global do Sistema Educativo Português.

Efectuámos cinco entrevistas (ANEXO III: 3.3 e 3.4): uma ao presidente do CD, uma ao coordenador dos DTs, duas a DTs¹²² e uma, a uma professora da escola¹²³.

3.3.1. Do contrato à realização das entrevistas

A entrevista constitui uma situação social que faz intervir vigorosamente «*os determinantes sociais e culturais sobre os processos de trocas verbais e de interacção psico-sociológica; por outro lado, e de modo não independente, é a concretização de um discurso (a finalidade real da situação) de que se conhece pouco e mal a natureza e o funcionamento*» (SIMONOT, 1979: 156). Deste modo, o sistema de trocas gerado por toda a situação dita de face a face, associado à situação de assimetria que frequentemente caracteriza a situação de entrevistador/entrevistado, faz emergir a necessidade de um *contrato* de entrevista, que regule o sistema de interacção específica produzida pela orientação de tipo não directivo. Este contrato entre entrevistador e entrevistado dá sequência a uma negociação entre os dois actores, no decorrer da qual o entrevistador descreve o quadro geral e os objectivos da sua investigação e o seu interlocutor dá o seu acordo de participação (BLANCHET, 1985). A definição clara das regras do jogo constituiu um passo indispensável para a fidelidade da informação recolhida. Neste quadro, a realização das entrevistas foi precedida da elaboração de um contrato entre entrevistador e entrevistados, através do qual se esclareceram os sujeitos dos características da investigação, dos temas a desenvolver, e dos procedimentos a efectuar (nomeadamente o registo audio do conteúdo das entrevistas). A discussão e formalização do contrato constituiu o passo seguinte em que verbalmente se garantiu o anonimato da entrevista, a possibilidade de *off record* sempre que o entrevistado o sugerisse, a eventual alteração do texto da entrevista pelo entrevistado após leitura da sua transcrição e a possibilidade de utilização eventual de excertos do texto das entrevistas em documentos públicos, desde que garantido o anonimato.

Sabemos que o acto de entrevistar exige sensibilidade intuitiva. Todavia, também sabemos que a relação social que se estabelece entre o entrevistado e o entrevistador é frequentemente assimétrica, porque estruturada com base em relações de “poder e de dependência”, as quais geram, no primeiro, sintomas de inibição, e no segundo, alguma exibição. A este propósito, procurámos estabelecer um clima de verdadeira interacção horizontal tendente a libertar o entrevistado dos constrangimentos e promover a comunicação. Tal caminhada exigiu, não só a criação de um clima de abertura psicológica, em que o entrevistado se sentisse incondicionalmente aceite, com os defeitos, problemas e preocupações que, como pessoa que é, transporta, mas também a necessidade de fazer emergir a pessoa que somos, através da libertação da “auréola” inerente à condição de investigador. Para tal, não basta que o investigador pareça simpático, é sobretudo preciso que *sinta simpatia*.

A relação social que se estabelece na entrevista, sendo em larga medida determinante «do que se diz e do que se cala» (CAVACO, 1989: 54), apenas será desbloqueadora e facilitadora da palavra do interlocutor, a partir do momento em que consigamos despir a capa, tantas vezes inibidora, que a condição de investigador nos confere, fazendo emergir em nós a pessoa que somos. A entrada no mundo do outro, a compreensão das suas interpretações e intenções será facilitada se formos capazes de nos “metermos na pele” do outro, de modo a que o diálogo se converta numa espécie de “interrogatório a si próprio” (MARCELO e PARRILLA, 1991). Uma atitude de empatia, autenticidade, consideração positiva incondicional da parte do parceiro, ajudarão a reduzir a sua dependência em relação ao outro, para lhe permitir reencontrar a sua autonomia (SIMONOT, 1979). Nesta perspectiva, adoptámos uma postura em que o entrevistador: 1) deixa ao entrevistado a direcção do discurso; 2) segue as suas ideias; 3) testemunha interesse pelo que ele diz; 4) não intervém senão quando necessário para manter a palavra; 5) formula as questões diplomaticamente para não sugerir a resposta (BLANCHET, 1985).

Antes da realização formal das entrevistas no contexto da *Escola Urbanyx*, tivemos oportunidade de a pré-testar em dois professores que nos evidenciaram a necessidade de reformulação de algumas questões.

Posteriormente, o processo de recolha da informação percorreu os seguintes passos: 1) fase preliminar - apresentação do nosso projecto de investigação, tendo em vista esclarecer os objectivos da pesquisa; 2) realização da entrevista - o interlocutor foi chamado a responder e reflectir sobre as questões, tendo-se procedido à gravação em fita magnética dos discursos mediante autorização prévia do entrevistado; 3) transcrição total do conteúdo das entrevistas (ANEXO III - 3.9); 4) tratamento da informação - recorrendo à análise de conteúdo (BARDIN, 1991), um método de investigação que permite fazer inferências válidas e replicáveis dos dados para o seu contexto, e no qual o material sujeito à análise «é concebido como o resultado de uma rede complexa de condições de produção, cabendo ao analista construir um modelo capaz de permitir inferências sobre uma ou várias dessas condições de produção. Trata-se da desmontagem de um discurso e da produção de um novo discurso através de um processo de localização-atribuição de traços de significação, resultado de uma relação dinâmica entre as condições de produção do discurso a analisar, e as condições de produção da análise.» (VALA: 1986 :104). A finalidade da análise de conteúdo foi a de efectuar inferências sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas. No ANEXO III: 3.5 - grelha de análise das entrevistas, 3.6 - indicações de codificação; 3.7 - exemplo de ficha de categorização e 3.8 - exemplo da matriz de análise, apresentamos o conjunto de instrumentos que ilustram o percurso heurístico efectuado no tratamento e análise das entrevistas.

4. O DESIGN INVESTIGATIVO

Qualquer estudo empírico requer um “*design*” de investigação explícito, ou seja, «*uma lógica que ligue os dados a recolher (e as conclusões a desenhar) às questões iniciais do estudo*» (YIN, 1987: 21). O “*design*” investigativo corresponde ao plano condutor da investigação, o plano de acção que, partindo de um conjunto inicial de questões, permita chegar a um conjunto de conclusões (respostas), requerendo para tal, a explicitação das acções de recolha e análise da informação — as técnicas¹²⁴. Um *design* qualitativo não pode, porém, ser encarado como uma sequência de procedimentos pré-determinados e sequencialmente colocados em prática pelo investigador. Os *designs* qualitativos «*são designs flexíveis*» (BOGDAN e BINKLEN, 1982: 55) que, partindo de um plano global, podem ser adaptados e remodelados à medida que o estudo vai avançando.

4.1. A unidade de análise

A unidade de análise «*pode ser uma pessoa, um pequeno grupo, uma comunidade, um acontecimento ou episódio*» (PLATT, 1988: 2). Se é certo que não podemos dedicar igual importância a cada um deles, também não é menos verdade que não os podemos ignorar. Enquanto organismo social, o estabelecimento de ensino revela uma interdependência orgânica entre as suas partes, sendo impossível modificar uma delas sem afectar o conjunto. A natureza sistémica dos fenómenos educativos requer, por consequência, que não possamos ignorar o estabelecimento escolar como *totalidade organizada*. Partindo do princípio de que não existem sistemas totalmente fechados ou autónomos, qualquer situação ou organização constitui um sub-sistema de um sistema mais amplo, o qual se relaciona de modo múltiplo e complexo com outros sistemas. A delimitação do sistema que pretendemos estudar corresponde pois, «*sempre a um corte da realidade que depende em parte da “natureza das coisas” e de modo considerável, do ponto de vista do observador (o investigador)*» (CANÁRIO, 1987: 131).

Para o nosso estudo, escolhemos como unidade básica de análise a dinâmica criada no contexto escolar, pelos grupos sociais protagonistas do caso: os EEs, os DTs, mas também o CD e os professores, num estabelecimento de ensino do 2º e 3º ciclos do ensino básico. Assim, afigurou-se-nos pertinente optar por um «*estudo de caso embutido*» («*embedded case*») (YIN, 1987: 44), isto é, um estudo de caso que apresenta simultaneamente mais do que uma unidade de análise.

De facto, a compreensão das interacções entre a escola e as famílias ultrapassa claramente os campos de actuação de DTs/EEs e implica outros «*partenaires*» da acção educativa (presidente do CD, membros do CP, coordenadores dos DTs, AP ...), bem como o alargamento do campo de análise a domínios que se prendem com a escola enquanto organização, dentre os quais destacamos a cultura de escola (filosofia da gestão pedagógica, a

organização pedagógica global, o papel dos professores na elaboração do projecto de escola, etc..).

No que diz respeito à área geográfica em que efectuámos a investigação, circunscrevemos o estudo à *Escola Urbanyx*, uma escola do 2º e 3º ciclos do Ensino Básico, da região suburbana da margem sul do estuário do Rio Tejo, por se tratar de uma área maioritariamente constituída por famílias de médio e baixo nível socio-económico, com percentagens significativas de população oriunda de minorias étnicas. Por outro lado, trata-se também da área em que temos vindo, desde há anos, a trabalhar, e da qual tínhamos, por consequência, algum conhecimento empírico que nos facilitou a realização do estudo. Escolhemos a *Escola Urbanyx* porque, além de ser uma escola que reunia aquelas características era igualmente uma escola com a qual nunca tínhamos tido qualquer contacto pessoal e que, por isso, garantia à partida a eliminação de qualquer tipo de viés motivado por uma experiência profissional que poderia desencadear mecanismos afectivos que condicionassem o desenvolvimento do estudo. Finalmente, tratava-se de uma escola que, segundo informações inicialmente obtidas, possuía experiência e alguma tradição de projectos de envolvimento parental na vida escolar.

4.2. Os pressupostos do estudo

As questões «porquê?» e «como?» nada nos indicam sobre o «quê?» que deve ser estudado, pelo que há necessidade de formulação de alguns pressupostos que nos permitam iniciar e prosseguir a “caminhada” na direcção correcta, na medida em que *«cada pressuposto dirige a atenção para algo que deveria ser examinado dentro da esfera de acção do estudo»* (YIN, 1987: 30). Além de reflectirem conteúdos teóricos importantes, os pressupostos contribuem também para ajudar o investigador a esclarecer onde procurar informação. À imagem do que se passa noutros domínios da investigação educativa, e como afirma FORQUIN a propósito do problema das desigualdades escolares, estamos em presença de uma situação *«(...) de interacção complexa, em que cada elemento determinante apenas detém a sua eficácia causal, na medida em que interfere com alguns outros (...). Por tal razão, o poder “explicativo” de cada factor só pode ser pensado no contexto de uma constelação de razões que constitui um enlace («noued») de razões»* (1984: 67-68). Neste quadro, consideraremos os seguintes pressupostos básicos:

- i) *A família é uma instância de orientação que condiciona, em grande medida, o nível escolar e as expectativas sociais da criança. O capital cultural transmitido à criança através da família «pré-determina em larga escala o capital escolar, isto é, o nível de instrução que ela será capaz de adquirir, o qual, por sua vez, predetermina o seu status socio-profissional»* (BOUDON, 1973: ii)¹²⁵. O envolvimento das famílias na vida escolar contribui para a concretização do princípio de uma maior igualdade de sucesso das crianças mais desfavorecidas.

- ii) A partilha das tarefas educativas está no princípio das relações família-escola: ela apenas tem sentido em função de uma divisão de responsabilidades e de acções educativas entre estas duas instituições que partilham o tempo da criança e a sua disponibilidade para aprender. (PERRENOUD e MONTANDON, 1987). A participação das famílias na vida escolar dos seus educandos traz benefícios aos pais, aos professores, aos alunos e à escola.
- iii) Os contextos organizacionais dos estabelecimentos de ensino são ainda, ao nível das práticas instituídas, grandemente marcados por uma lógica de funcionamento de cariz racionalista e burocrático, fechados sobre si próprios, e em que os fluxos energéticos com o exterior são escassos, insuficientemente assumidos, ou até “voluntariamente ignorados”.
- iv) Apesar do voluntarismo de numerosos EEs e professores, a situação de convivência mais frequente entre a escola e as famílias é marcada por uma relação frágil e atormentada, bem demonstrada pelas expressões «*mundos à parte*» (LIGHTFOOT, 1978) e «*diálogo impossível?*» (PERRENOUD e MONTANDON, 1987).
- v) A diversidade de pontos de vista que se verifica a propósito das relações escola-família, por parte dos EEs, professores e autoridades escolares é, não só alimentada pela diversidade das suas representações recíprocas, mas também pela *cultura da escola*.
- vi) A direcção de turma, constituindo um domínio privilegiado de interacção entre a escola e as famílias, é frequentemente deixada ao sabor do imprevisto e da criatividade dos actores, sendo, frequentemente, concebida à luz do primado dos critérios administrativo-burocráticos sobre os critérios pedagógicos.
- vii) A abertura da escola às famílias/EEs é insuficientemente encarada nos projectos educativos de escola, em consequência das representações que gestores e professores possuem sobre as implicações de uma tal abertura.
- viii) A alteração dos mecanismos institucionalizados da relação EE/DT pode potencializar a mudança da Escola no sentido de uma organização mais aberta à inovação, melhor inserida no meio envolvente e, por isso, capaz de contribuir para uma resposta mais adequada às necessidades educativas das comunidades onde se insere.

4.3. As Questões de Investigação

Muitas foram as investigações que concluíram que o envolvimento e a participação das famílias na vida escolar está positivamente relacionado com o sucesso escolar e social dos seus educandos. Todavia, como tivemos oportunidade de sublinhar, após quinze anos da publicação de «*Worlds Apart*» (LIGHTFOOT, 1978), continuamos a assistir à persistência do modelo tradicional de estabelecimento escolar, fechado sobre si próprio, e afastado das famílias e do exterior. Como refere Crozier, a necessidade de mudança não corresponde a uma simples

necessidade de mudar por mudar mas, pelo contrário, está directamente ligada à necessidade de sobrevivência, à existência, à segurança, em suma, à manutenção da *vida*. A origem da mudança e da reflexão sobre a mudança reside pois na «*degradação da ordem antiga*» (CROZIER, 1981: 73). Para que a mudança aconteça, é necessário que as relações humanas se transformem e isso exige o desenvolvimento de uma *capacidade colectiva* que permita organizar as relações de modo diferente daquele como anteriormente se organizavam, e isto corresponde a algo de diferente de uma qualquer condição material que seja objecto de mudança. Se a investigação reconhece que a participação das famílias se traduz positivamente no sucesso escolar das crianças, nas famílias, na organização escolar, e na própria sociedade, como compreender a escassez de programas que visem alcançar tais objectivos?

Sabendo que os diferentes contextos organizacionais dos estabelecimentos de ensino veiculam culturas peculiares e diversas, que influenciam, em grande medida, as estratégias, individual e colectivamente, assumidas pelos actores sociais em contexto escolar; sabendo que dentro da esfera das suas atribuições, as famílias possuem muitas formas de ajudar os seus educandos na aprendizagem e que, por isso, é, não só possível como desejável considerá-los como verdadeiros parceiros no processo educativo; sabendo que as diferentes situações pedagógicas devem ser concebidas numa perspectiva sistémica, e que um sistema não pode ser reduzido à soma dos seus elementos, mas antes, tem que ser concebido como «*um conjunto de elementos distintos que inter-reagem uns sobre os outros em função de um fim determinado*» (UNESCO, 1989: 12); pensamos que encarar frontal e abertamente a interacção entre a escola e as famílias pressupõe, por um lado uma intenção objectiva de procurar desencadear processos tendentes à solução de alguns dos problemas inerentes às dificuldades de aprendizagem de muitas crianças e, por outro lado, assumir as reais responsabilidades da escola neste processo¹²⁶.

Neste quadro, procuraremos “responder” a duas questões fundamentais de âmbito e alcance diferente: a primeira, trata-se de uma questão de levantamento e análise de informação que nos permita uma visão holística da situação, tendo como referencial as práticas dos actores no terreno; a segunda apresenta eminentemente um carácter de interpretação e com ela procuraremos compreender como é que o sistema de comportamentos, ideias, valores, símbolos e significados apreendidos e partilhados pelos actores escolares interfere com o tipo de interacções que se estabelecem entre a escola e a família. Deste modo, procuraremos responder às seguintes questões:

- 1 — PORQUE É QUE ESCOLA E FAMÍLIA PERMANECEM DOIS «MUNDOS À PARTE»?
- 2 — COMO É QUE A CULTURA DA ESCOLA CONDICIONA A RELAÇÃO ENTRE A ESCOLA E A FAMÍLIA?

Dada a amplitude que reveste cada uma delas, enquadrámo-las pelos seguintes parâmetros de análise:

- a cultura organizacional que domina as práticas dos actores no estabelecimento de ensino:
 - a concepção da organização
 - os factos culturais
 - o clima de escola
 - os actores preponderantes no estabelecimento de ensino
 - os métodos de direcção
 - o processo de construção do Projecto Educativo de Escola
 - as dicotomias presentes no estabelecimento de ensino
 - os valores individuais e os valores partilhados
 - a singularidade do estabelecimento de ensino
 - a orientação dos comportamentos organizacionais

Considerando que a participação das famílias na escola em geral, e as práticas da direcção de turma em particular, não podem ser encaradas atomisticamente, na medida em que são profundamente influenciadas pelas culturas e contextos escolares em que se inserem, interessou-nos analisá-las à luz do projecto educativo que pretendem corporificar. Neste quadro procurámos esclarecer:

- os papéis desempenhados pelos DTs
- as modalidades de envolvimento/participação parental verificadas no quotidiano da escola
- as lógicas explicativas dos actores acerca das barreiras à participação das famílias na escola.

O estudo exploratório que tivemos oportunidade de efectuar (DIOGO, 1994) corrobora a ideia, também partilhada por DAVIES *et. al.* (1989), de que os professores parecem não atribuir a responsabilidade do divórcio entre a escola e a família, nem à política e regras das escolas, nem aos professores em geral, enquanto que muitos pensam que já fazem esforços consideráveis mas com pouco êxito. Assim sendo, importa esclarecer *«o modo como os actores representam a realidade e constroem as estratégias»*, de modo a *«restituir a complexidade, a diversidade e a dependência das relações concretas entre as famílias e a escola (...) Tanto as interações entre a família e a escola, como as estratégias de cada um dependem das suas representações recíprocas»* (PERRENOUD e MONTANDON, 1987: 19). Por consequência, importa *«estudar os processos de interacção através dos quais os actores dão significados aos seus actos, procedem às escolhas ou constroem a realidade social»* (PERRENOUD e MONTANDON, 1987: 20). Ao contrário dos trabalhos de natureza macro-sociológica que relacionam o sucesso escolar e as práticas educativas familiares com a pertença a uma determinada classe social, pretendemos trazer para primeiro plano a análise micro-sociológica, pois *«explicar um fenómeno social, é sempre fazê-lo em consequência das acções individuais. (...) Se é verdade que a acção está submetida a constrangimentos sociais, (...) tal não implica*

que esses constrangimentos determinem a acção individual» (BOUDON e BOURRICAUD, 1982: 307). Nesta perspectiva, procurámos esclarecer:

- as concepções de participação parental que conflituam no quotidiano escolar.
- as relações ideais escola-família na perspectiva dos DTs .

Se se pretende que a cultura da escola se torne parte da consciência da criança, então a cultura da criança tem de fazer parte da cultura da escola. Na verdade, devíamos saber que a experiência social que a criança já possui é válida e significativa, e que esta devia ser-lhe restituída como válida e significativa.

4.4. Os objectivos do estudo

Abordando o problema da relação escola-família, LIGHTFOOT (1978) falava em *«worlds apart»*, PERRENOUD e MONTANDON (1987) de *«un dialogue impossible»*, KRASNOW (1990) de *«finding faces in the crowd»*, todas elas expressões que, de algum modo, traduzem a lenta evolução que se tem processado no decorrer do tempo em torno daquela problemática. Não obstante, assistimos à persistência do modelo tradicional de estabelecimento escolar fechado sobre si próprio e afastado das famílias e do exterior.

O facto do diálogo entre as famílias e os professores ser difícil, não pode significar que seja impossível. Não pretendemos, nem avaliar as relações, nem ter a ambição de propor soluções mágicas. Esforçámo-nos sobretudo por:

- i) Desenvolver competências e interesses de investigação científica que nos orientem o percurso de desenvolvimento pessoal a empreender no futuro;
- ii) Proceder ao diagnóstico da cultura da escola a partir dos significados atribuídos pelos professores (i.e. DTs) relativamente a algumas dimensões que caracterizam o contexto interno do estabelecimento de ensino;
- iii) Descrever as modalidades de interacção escola/família verificadas no quotidiano da escola;
- iv) Relacionar a cultura da escola com as modalidades de interacção verificadas e desejadas entre a escola e as famílias;
- v) Contribuir para perspectivar o futuro das interacções escola-família no quadro da Reforma Global do Sistema Educativo Português.

Em última análise, e porque sabemos que *«o sonho comanda a vida»*, estes objectivos inserem-se numa filosofia pessoal que desejaríamos ver concretizada — mas que sabemos ser impotentes para a difundir e generalizar —, orientada para a transformação da instituição escolar, tornando-a mais adequada às exigências educativas que dela se esperam: uma educação para o sucesso, capaz de integrar e promover a igualdade de oportunidades, sobretudo dos estratos sociais mais carenciados e, por essa via, combater os mecanismos da reprodução social. O grande objectivo que temos em mente é o de aprofundar a compreensão das razões

que estão na origem do estado de “clausura” em que a escola se encontra e, desse modo, contribuir, ainda que modestamente, para a transformação da escola, no sentido da emergência de novas práticas educativas centradas na parceria entre professores, famílias e membros da comunidade.

5. AS LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Tanto o estudo das culturas organizacionais, como o da interacção entre a escola e as famílias, apresentam as limitações próprias dos domínios investigativos em que rareiam teorias consistentes susceptíveis de orientarem a pesquisa. Reflectindo esta limitação, o nosso estudo apresenta ainda outras de carácter metodológico que se relacionam, tanto com o *design* investigativo, como com a aplicação dos instrumentos de recolha de informação utilizados.

Em primeiro lugar, sendo a cultura organizacional um produto da dinâmica socio-cognitiva e por isso o resultado da construção de significados que evoluem em função das relações de conflito historicamente contextualizadas, não foi possível, no âmbito do presente estudo, ultrapassar todas as dificuldades metodológicas que um estudo desta natureza implica. Neste contexto, tal como Rui Gomes, optámos por um *«percurso regressivo em que se começa do passado próximo, do presente e do futuro organizacional, para o reconhecimento e identificação da sua génese»* (GOMES, 1993: 119).

Uma segunda limitação prende-se com o carácter estritamente organizacional em que focalizámos o nosso estudo, deixando de lado as implicações extra-organizacionais que influenciam as condutas dos actores *in situ*.

Uma terceira limitação relaciona-se com o facto da presente investigação constituir uma auto-produção marcada pela carência de referências, dada a insipiência dos estudos, no nosso país, sobre a problemática que escolhemos.

Uma quarta limitação relaciona-se com o carácter incompleto em que se baseou o diagnóstico, análise e compreensão da cultura organizacional. Ao circunscrevermos a recolha da informação fundamentalmente aos professores, tivemos consciência que sub-valorizámos todo um conjunto de actores (alunos, funcionários, professores em geral e os encarregados de educação, associação de pais) que, se incluídos no estudo, proporcionariam uma outra profundidade e solidez das conclusões produzidas. Neste sentido, o conceito de cultura organizacional que utilizamos reflecte mais as sub-culturas da equipa de liderança pedagógica e dos DTs, do que a cultura da escola holisticamente concebida. De idêntico modo, também o estudo das modalidades de envolvimento das famílias na escola constituiu uma visão parcelar dado que, por opção metodológica que se prende com as limitações temporais de recolha e tratamento da informação, não efectuámos entrevistas, quer aos encarregados de educação, quer aos seus representantes legais nos órgãos de direcção da escola — a Associação de Pais.

Finalmente, a recolha de cariz etnográfico que inicialmente procurámos efectuar deparou-se com algumas dificuldades que estiveram na origem da reformulação dos processos

de recolha de informação utilizados. Neste quadro, as limitações de tempo disponível não nos permitiram, como inicialmente havíamos previsto, nem uma observação mais sistemática e participante no terreno, nem a análise das actas do CP, o que se traduziu naturalmente num empobrecimento da informação recolhida e das conclusões produzidas. A utilização do questionário reflectiu assim uma preocupação de triangulação metodológica baseada na complementaridade dos instrumentos de recolha de informação, sem que, no entanto, alguma vez tenhamos tido a preocupação de um levantamento exaustivo e rigoroso, nem de um tratamento sofisticado próprio dos estudos quantitativos.

Todas estas limitações que fomos capazes de verbalizar e outras que eventualmente não soubemos ultrapassar, constituirão desafios para os percursos investigativos vindouros.

6. CONCLUSÃO

A cultura de escola e as relações da escola com as famílias não representam um *campo científico constituído*, sendo várias as ciências sociais que se têm ocupado desta temática (i.e., psicologia social, antropologia, sociologia, história, ciências da educação). Ao contrário dos trabalhos de natureza macro-sociológica que relacionam o sucesso escolar e as práticas educativas familiares com a pertença a uma determinada classe social, pretende-se agora enfatizar a análise micro-sociológica ao «*estudar os processos de interacção através dos quais os actores dão significados aos seus actos, procedem às escolhas, ou constroem a realidade social*» (PERRENOUD e MONTANDON, 1987: 20). Por conseguinte, procurámos trazer para primeiro plano da investigação o modo como os actores representam a realidade e constroem as estratégias, recorrendo para tal, a uma "metodologia" que permita «*restituir a complexidade, a diversidade e a dependência das relações concretas entre as famílias e a escola*» (PERRENOUD e MONTANDON, 1987: 19).

O estudo de caso qualitativo foi a *estratégia de investigação* através da qual realizámos tal tarefa, recorrendo para o efeito a uma *triangulação metodológica* que nos permita (tal como o pescador que lança a linha com três anzóis tem mais possibilidades de "apanhar o peixe", do que aquele que utiliza apenas um anzol) ter maiores possibilidades de "agarrar o peixe" sem que com isso se pretenda afirmar que o agarraremos com toda a certeza. A incerteza e a complexidade estarão, de facto, sempre presentes quando o objectivo reside no conhecimento e na compreensão da lógica e da "racionalidade" dos actores sociais.

Procurámos estar atentos às dificuldades que nos surgiram, particularmente às questões de validade e fidelidade inerentes à generalidade dos estudos qualitativos, bem como ao facto de ser muito mais fácil falar da importância de considerar os diferentes contextos em que os actores se inserem, ou de apreender as realidades sociais reflexivamente construídas, do que, no terreno, levar à prática a investigação propriamente dita. Não pretendemos propor soluções, procuramos sobretudo compreender como se processam as interacções, de modo a contribuir

para melhorar as relações. Como anteriormente referimos, o facto do diálogo entre famílias e professores ser difícil, não pode significar que seja impossível. Por isso, trazer para a “luz do dia” a reflexão sobre a cultura da escola e as suas implicações no relacionamento entre a escola e as famílias, é alimentar o debate em curso.

NOTAS E REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- ⁸⁷ Estes dois tipos de abordagens sofreram diferentes designações consoante os autores. A título meramente exemplificativo, refiram-se as designações «*investigação processo-produto*» (SHULMAN, 1989, entre outros), «*perspectiva comprovativa*» (BIDDLE e ANDERSON, 1989), e «*métodos confirmativos*» e/ou «*de verificação de hipóteses*», para os métodos quantitativos, e as designações de «*investigação ecológica*» (SHULMAN, 1989), «*perspectiva de descoberta e perspectiva de exploração*» (BIDDLE e ANDERSON, 1989), «*métodos geradores de hipóteses*», «*descritivos*» e «*interpretativos*» (ERICKSON, 1989), para os métodos qualitativos.
- ⁸⁸ Nas palavras de PATTON (1990), os paradigmas são normativos, assinalando ao profissional o que há-de fazer, sem necessidade de prolongadas considerações existenciais ou epistemológicas. Nesta perspectiva, se entendermos por paradigma um conjunto integrado de pressupostos teóricos que levam o investigador a ver o universo de um modo particular (KUHN, 1970), uma «*visão do mundo, uma perspectiva geral, um modo de decodificar a complexidade do mundo real*» (PAZ e CANTERO, 1992: 95), é legítimo que o investigador se enquadre num determinado paradigma que o oriente «*no que é importante, legítimo e razoável*» (PAZ e CANTERO, 1992: 95).
- ⁸⁹ Do ponto de vista teórico e metodológico, a investigação qualitativa bebe influências de três fontes de natureza diversa (BOGDAN e TAYLOR (1984): A) *a perspectiva fenomenológica*, a qual vê os comportamentos humanos como um produto da construção da realidade que todo o sujeito experiencial faz na sequência das suas vivências quotidianas; B) *o interaccionismo simbólico* que atribui “foros de cidadania” aos significados que as pessoas atribuem ao mundo que as rodeia, na medida em que, para os interaccionistas simbólicos, «*todas as organizações, culturas e grupos são constituídos por actores envolvidos num processo constante de interpretação do mundo que os rodeia*» (BOGDAN e TAYLOR, 1984: 10); C) *a etnometodologia* que sustenta a ideia básica de que os significados «*são realizações práticas efectuadas pelos membros da sociedade*» (BOGDAN e TAYLOR, 1984: 11), isto é, partem do pressuposto de que as acções são sempre ambíguas e problemáticas, pelo que a tarefa fundamental do etnometodólogo consiste em examinar as formas através das quais as pessoas aplicam as regras culturais abstractas e as compreensões de senso comum nas situações concretas, de modo a fazer com que as acções surjam como rotina, explicáveis e não ambíguas.

-
- ⁹⁰ Naturalmente que um conhecimento compreensivo não é isento de riscos ou até mesmo de erros, e comporta até o risco de incompreensão, na medida em que a compreensão só pode compreender aquilo que compreende (MORIN, 1987) pelo que o pensamento sobre a ciência deve partir de uma ideia não dogmatizada. A possibilidade do observador compreender as acções do outro, «*não o dispensa de submeter a sua interpretação a uma crítica racional*» (BOUDON e BOURRICAUD, 1982: 7) A ideia de erro é tão ou mais importante que a de verdade. Como afirma POPPER (1987) «só há ciência se ela for refutada». A verdade absoluta é, portanto, algo que não existe.
- ⁹¹ Este «*novo dualismo*» de que falava Wittgenstein, foi formulado de modo esclarecedor por CLAPARÈDE (1952), aludindo à questão colocada entre amigos «*Porque é que corres?*». Se pensarmos na explicação, teríamos que considerar todo um conjunto de processos de natureza físico-química que activam os centros motores que influenciam os membros inferiores e os fazem correr. No entanto, a compreensão poderia ser desencadeada pela resposta: «*para apanhar o comboio*». Assim, ao lado de uma explicação causal, conclui Claparède, há lugar para uma *explicação teleológica* que pode ser designada por compreensão. «*Um processo psíquico é «compreendido» logo que se descobriu qual é o interesse que ele tende a satisfazer. Enquanto que a explicação causal visa os processos psíquicos vistos do exterior, a compreensão visa-os do interior (...)*» (CLAPARÈDE, 1952: 206) Citado por LANDSHEERE (1986: 37).
- ⁹² Boaventura Sousa Santos fundamenta a necessidade desta complementaridade afirmando que «*uma explicação sem compreensão será aquela que se apresenta de forma estritamente naturalista, com mero recurso à causalidade*» tal como «*uma compreensão sem explicação, será a que tem em conta apenas o fundamento subjectivo da acção ou a sua "evidência endopática"*» (SANTOS, 1989: 66). Por outro lado, saliente-se que a complementaridade que aqui se advoga não pressupõe a eliminação das diferenças evidenciadas entre explicação e compreensão.
- ⁹³ RIST (R.C.) - 1977- On the Relation among research paradigms: from disdain to detente. Washington, National Institute of Education. Citado por LANDSHEERE (1986: 65).
- ⁹⁴ A validade «*implica a exactidão do resultado em relação ao objectivo perseguido, a correspondência com a realidade escolhida*», enquanto que a fidelidade reside na «*concordância das observações feitas com os mesmos instrumentos por observadores diferentes, sobre os mesmos sujeitos*» (GRAWITZ, 1990: 405)

-
- ⁹⁵ FEYERABEND (P.) -1974 - «How to be a good empiricist — A plea for tolerance in matters epistemological» Citado por SHULMAN (1989: 15).
- ⁹⁶ Saliente-se entre eles: 1) a unidade da ciência; 2) a metodologia das ciências exactas como metodologia privilegiada de investigação científica; 3) a natureza causal da explicação científica; 4) o carácter nomotético da ciência.
- ⁹⁷ Nas ciências do homem, como nas ciências da educação, a ideia de determinismo e de regularidade tem vindo a ser posta em causa. A abordagem experimental é uma abordagem “menos vocacionada” para muitos dos objectos de estudo com que somos confrontados, uma vez que: 1) o objecto de estudo raramente é homogéneo; 2) é difícil isolar o problema; 3) a pluralidade dos contextos influenciam a amostra; 4) é difícil determinar a amostra representativa; 5) muitos fenómenos são dificilmente mensuráveis; 6) a subjectividade está presente nos diferentes passos do processos de investigação; 7) é difícil estabelecer relações causa-efeito; 8) mesmo em casos em que há correlação, é manifesta a dificuldade em se chegar às causas; 9) a pluralidade de contextos impede a obtenção de generalizações assentes em leis universais, etc. Por conseguinte, em ciências da educação, uma atitude investigativa consciente não pode utilizar o método experimental como uma qualquer “cartilha” ou “livro de receitas” na preparação de uns quantos “pratos” que, à partida, pecariam por “falta de ingredientes”. O estudo de variáveis de processos, das relações interpessoais, das motivações individuais, de contextos específicos, não se compadece com uma investigação fundamentada na objectividade e na quantificação.
- ⁹⁸ Trata-se de um processo indutivo que, no entanto, se distingue do indutivismo positivista por não recorrer a amostras de elementos de um dado universo tendo em vista inferir generalidades.
- ⁹⁹ A designação «estudo de caso» será daqui para a frente utilizada no sentido do estudo de caso qualitativo, e nunca numa perspectiva positivista, a qual analisaria o «caso» recorrendo a processos experimentais e de quantificação, tendo em vista alcançar preposições generalizáveis a outros contextos.
- ¹⁰⁰ Entenda-se esta generalização como naturalística e não de carácter nomotético.
- ¹⁰¹ Citado por MERRIAM (1991: 11).

-
- ¹⁰² WALKER (R.) 1983 - «Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa», in DOCKRELL (W.B.) e HAMILTON (D.) (ed.), *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa*, Madrid, Narcea, pp. 42-82). Citado por MARCELO, PARRILLA *et. al.*, (1991: 12); as palavras a bold são da nossa responsabilidade.
- ¹⁰³ Afigura-se-nos aqui pertinente esclarecer o significado dos termos “intensivo” e “profundo” que por vezes parecem objecto de alguma confusão. Assim, a designação intensivo está ligada ao objectivo perseguido na investigação e refere-se à *«exaustividade da informação referente a um número reduzido de indivíduos e um sector determinado de pesquisas»* (GRAWITZ, 1990, 562). A noção de profundidade não caracteriza o método, mas qualifica os resultados: *«intensivo qualifica os meios empregues, profundo o nível da informação obtido ou procurado»* (GRAWITZ, 1990, 562).
- ¹⁰⁴ Não obstante os estudos experimentais se revelarem também adequados a investigações que visam responder a questões do tipo «como» e «porquê», estes requerem a oportunidade de manipular directa, precisa e sistematicamente os comportamentos. No estudo da cultura escolar e das interacções entre a escola e a família, em nosso entender, é tanto difícil como inoportuno isolar variáveis, pelo que estamos em presença de uma problemática em que o investigador tem um controlo muito reduzido sobre os dados: os comportamentos e as condutas dos actores (pais, directores de turma, professores, alunos), não sendo manipuláveis por parte do investigador, requerem metodologias compreensivas.
- ¹⁰⁵ Crítica aliás formulada à generalidade da investigação de índole qualitativa ou interpretativa, na qual o investigador só pode esperar desenvolver hipóteses de trabalho referidas a um dado contexto, bem como às diferenças e semelhanças entre os comportamentos humanos (MUNARRIZ, 1992).
- ¹⁰⁶ A validade interna diz respeito *«ao grau em que uma relação causal aparente entre A e B, pode, de facto, ser devida a outras variáveis»* (JESUÍNO, 1986: 218).
- ¹⁰⁷ STAKE (R.E.) -1981 - «Case Study Methodology: An Epistemological Advocacy», in WELCH (W.W.) (ed.), *Case Study Methodology in Education Evaluation*, Proceedings of 1981 Minnesota Evaluation Conference, Minneapolis, Minnesota Research and Evaluation Center. Citado por MERRIAM, 1991: 13.

-
- 108 Neste cenário, as impressões e sentimentos do observador constituem parte integrante dos dados utilizados na compreensão da situação: «reflexão e introspecção são partes importantes da investigação de campo» (PATTON, 1990: 205).
- 109 Os comas são da nossa autoria e assinalam, respectivamente, o que no original surgia como «insiders» e «outsiders».
- 110 Recorde-se que os critérios de nomeação dos DTs são feitos de forma frequentemente aleatória, como estratégia de complemento de horários e que, desse modo, entre os directores de turma estão professores de todos os grupos disciplinares e com as mais diversas idades, habilitações profissionais, experiência de ensino e tempo de permanência na escola.
- 111 Refira-se a este respeito que os objectivos não visavam a obtenção de qualquer tipo de generalização, pelo que este tipo de amostra nos surgiu como adequado aos objectivos que perseguíamos. O tratamento dos questionários parece, igualmente, ter reforçado aquele ponto de vista, ao revelar uma estrutura socio-económica dominada pelos estratos “médios/baixos” e a existência de pequenas franjas pertencentes, ora aos estratos “elevados”, ora aos estratos “baixos”.
- 112 Item — é uma resposta tipo, uma resposta proposta ao inquirido; resposta — *«designa a resposta dada por uma pessoa interrogada. Trata-se de uma resposta particular formulada pela pessoa nos termos que lhe são próprios»* (CHAUCHAT, 1985: 203)
- 113 Os problemas de interpretação decorrem do significado da resposta não ser unívoco, tanto podendo corresponder ao “zero aritmético”, a uma dúvida “não sei”, ou à escala ser inadequada e significando, nesse caso, uma “recusa da questão”.
- 114 Citado por LAKATOS e MARCONI, 1988: 173.
- 115 Utilizando uma terminologia própria, preferiríamos a designação de entrevista suficientemente estruturada, uma designação que de algum modo pudesse fazer a ponte entre as entrevistas de tipo estruturado e não estruturado (HAYMAN, 1984; (LAKATOS e MARCONI, 1988) .
- 116 MORIN (1985: 146) designa-a por «*entrevista centrada*» (focused interview) enquanto que BLANCHET (1985: 75) a designa por «*semi-directiva*».

-
- ¹¹⁷ Os valores são as «referências e justificações, frequentemente apresentados como «indiscutíveis», utilizadas pelos diferentes grupos da organização, para fundamentar as interpretações da realidade» (BERTRAND, 1991: 70). Por outras palavras, os valores são «convicções» que determinam os objectivos pessoais e organizacionais, os referenciais que orientam a acção, ou tudo o que fundamenta, implícita ou explicitamente, as escolhas e as práticas no interior de um dado grupo social: as «convicções» sobre os papéis dos actores, as relações de poder, os “sonhos” e “fantasmas”, etc.
- ¹¹⁸ Também designados por «pressupostos tácitos» (HOY e MINKEL, 1987) ou «hipóteses fundamentais» (KOBI e WUTHRICH (1991), representam os valores em torno dos quais existe um certo consenso. Referências e concepções do que é considerado desejado e desejável, os modos de pensamento comum traduzem pressupostos colectivamente construídos que, depois de institucionalizados, condicionam as atitudes e regulam as práticas: a visão do mundo e da vida, a natureza das relações humanas, das relações intergrupais, as interações com o ambiente, etc.
- ¹¹⁹ Comportamentos comuns que se exprimem, quer em situações formais, quer em situações em relação às quais não existem instruções estabelecidas.
- ¹²⁰ A palavra nível não surge aqui numa lógica de escalonamento ou de quantificação, mas tão somente no sentido de dimensão cultural: nível fundamental (valores, percepção dos papéis, sonhos, ...), intermédio (ideologias, explicações, ...) e demonstrativo (ritos, símbolos, festas, ...) (BERTRAND, 1991).
- ¹²¹ Os factos culturais são as manifestações ou os produtos culturais, como os ritos (práticas ou modos de fazer habituais), os símbolos, as festas, as histórias, os discursos, (...).
- ¹²² A selecção dos DTs foi feita com base no seguinte critério: um DT com longa experiência do cargo e longa permanência na escola, e um DT jovem, com experiência restrita do cargo e curta experiência na escola.
- ¹²³ Inicialmente não tínhamos previsto a realização desta entrevista; no entanto, como resultado da observação, esta professora, pelo seu dinamismo e empenhamento revelou-se-nos como assumindo um papel determinante na vida da escola, assumindo-se como um verdadeiro líder pedagógico, pelo que decidimos também entrevistá-la.

¹²⁴ GRAWITZ (1990: 385) define técnicas como sendo «*o conjunto de operações ligadas aos elementos práticos concretos e adaptados às finalidades definidas*».

¹²⁵ Na actualidade, os mecanismos geradores das desigualdades sociais perante o ensino estão essencialmente situadas ao nível do microsociológico, isto é, «*estão cada vez menos situados ao nível do sistema social no seu conjunto e cada vez mais ao nível do ambiente imediato do indivíduo*» (BOUDON, 1973: 54)

¹²⁶ Efectivamente, a multiplicação, por exemplo, das «*aulas de compensação educativa*» infelizmente tão frequentes entre nós, mais não fazem que «*afastar a atenção da organização interna e do contexto educativo da escola, para centrar a atenção nas famílias e nas crianças*» (BERNSTEIN, 1982: 21), na medida em que, compensação educativa faz pressupor que algo falta na criança e/ou na família.

CAPÍTULO 2

UM PRIMEIRO TEMPO DE DIAGNÓSTICO DA REALIDADE ORGANIZACIONAL:

Os dados dos questionários

Introdução

Iniciaremos o presente capítulo com um retrato breve da *Escola Urbanyx* de modo a caracterizarmos alguns aspectos dos contextos externo e interno da escola, que enquadram o estudo.

Na âmbito da triangulação metodológica que utilizámos, os questionários aplicados aos EEs e aos DTs corresponderam a uma fase exploratória em que procurámos «*ver o que há lá*» (GHIGLIONE e MATALON, 1985), isto é, obter um conjunto de informação que, em complementaridade com a observação directa, nos permitisse proceder a um primeiro diagnóstico da cultura da escola e das modalidades de interacção com as famílias. Os questionários permitiram-nos fazer uma caracterização de algumas das dimensões da cultura organizacional (VALA et al, 1989) (a percepção da organização escolar, a explicação da organização escolar e a avaliação da organização escolar), bem como descrever o quadro de interacção entre a escola e as famílias na *Escola Urbanyx* (o acompanhamento das actividades escolares pelos EEs, as barreiras ao envolvimento dos EEs na vida escolar, a frequência dos contactos entre EEs e DTs, a atmosfera relacional entre DTs e EEs e, por último, as imagens recíprocas entre EEs e DTs).

O que esteve em causa não foi explicar os comportamentos dos sujeitos ou fazer qualquer tipo de inferência generalizável, mas apenas aprofundar a compreensão acerca dos comportamentos dos actores e esclarecer a multiplicidade das relações sociais no contexto da escola. Como anteriormente referimos, o nosso estudo não se integra em qualquer das modalidades de estudos experimentais ou quasi-experimentais. Utilizámos a ferramenta matemática sem fazer uso de técnicas de correlação ou de análise factorial. Pelo contrário, recorremos apenas a processos elementares de tratamento (tabelas de frequências absolutas e relativas), que nos dão *distribuições planas*¹²⁷, aos quais associámos processos de tratamento gráfico da informação, facilitadores da comunicação da informação de forma expressiva (BERTIN, 1974). Pontualmente, e sempre que comparámos respostas dadas por DTs e EEs a propósito das mesmas temáticas, elaborámos os respectivos perfis das respostas.

A análise é, tanto quanto possível, sintética, procurando descrever o quadro (necessariamente incompleto) da cultura da escola e da interacção da escola com as famílias, de modo a suscitar hipóteses que pudessem ser esclarecidas com as entrevistas semi-estruturadas que posteriormente efectuámos. O que pretendemos nesta fase do estudo foi, consequentemente, perguntarmo-nos por que razão uma determinada relação existe, questionarmo-nos sobre as ligações possíveis entre uma tal relação e outras que tenhamos eventualmente observado (GHIGLIONE e MATALON, 1985).

1. A ESCOLA URBANYX: BREVE RETRATO

A *Escola Urbanyx* é uma C+S onde, no ano lectivo de 1993/94, foram ministrados os 5º, 6º e 7º anos de escolaridade do ensino básico.

Situada na Área Metropolitana da Cidade de Lisboa, a escola localiza-se numa freguesia de um concelho urbano da margem sul do estuário do rio Tejo, um concelho de forte tradição industrial (indústrias de base e de bens de consumo), onde pontificam algumas unidades industriais de grande dimensão. A população activa distribui-se pelos sectores secundário (com mais de 50% dos activos) e terciário, constituindo a cidade de Lisboa o principal pólo de atracção de mão-de-obra.

Beneficiando largamente da expansão para sul da AML, a evolução demográfica no concelho tem-se caracterizado por um aumento gradual e progressivo. Considerando apenas o período mais recente, constatamos que a população do concelho triplicou nas três últimas décadas. Este rápido crescimento demográfico encontra explicação, não tanto num crescimento natural sempre positivo, mas num forte poder de atracção que se exerce sobre as restantes regiões do país, e que se traduziu na existência de saldos migratórios positivos muito elevados, em consequência: 1) do intenso processo de desenvolvimento industrial nos últimos 30 anos; 2) da expansão para sul da AML, particularmente após 1966, com o aumento da acessibilidade associado à entrada em funcionamento da Ponte sobre o Tejo; 3) da fixação de grandes contingentes de pessoas oriundas das ex-colónias portuguesas, na sequência do processo de descolonização desencadeado com o 25 de Abril de 1974. Os movimentos pendulares casa/trabalho, trabalho/casa constituem uma característica demográfica desta região: mais de 30% dos activos residentes no concelho necessitam de se deslocar diariamente para o emprego.

Segundo um estudo efectuado na escola no ano lectivo de 1993/94 sobre a situação socio-profissional das famílias, os homens são quadros e técnicos (19%), empregados do comércio e serviços (15%), empresários da indústria e do comércio (14%), trabalhadores de produção (8%), outros (44%), enquanto que as mulheres são domésticas (22%), empregadas do comércio e serviços (17%), quadros e técnicos (9%), empresárias da indústria e comércio (8%), professoras (7%), trabalhadoras de produção (4%), e outras (34%).

No que diz respeito às habilitações académicas, a grande maioria da população de homens e mulheres têm no máximo a instrução primária (41% e 44% respectivamente), tendo o 6º ano (antigo Ciclo Preparatório) 16% de homens e 15% de mulheres, o 9º ano (antigo 5º ano) 21% de homens e 20% de mulheres, o secundário (curso complementar e 12º ano) 10% de homens e 12% de mulheres. Com cursos médios (5% de homens e 5% de mulheres) e superiores (8% de homens e 5% de mulheres), existe uma escassa minoria.

Relativamente aos hábitos culturais da população, a televisão ocupa a maior parte do tempo, sendo as telenovelas, noticiários, e filmes, os programas preferidos. Para os homens são os programas desportivos que chamam a si as preferências. Raramente, ou nunca, vão ao teatro, cinema, concertos, museus e exposições.

A escola situa-se na periferia de uma área residencial de habitação unifamiliar da classe média, da qual recebe alguns alunos. Uma antiga área de habitação clandestina, sujeita a um plano de reconversão que manteve, no essencial, a tipologia inicial (moradias em lotes individuais), mas criando espaços para habitação colectiva, para equipamento social e escolar, zonas verdes, parques infantis e infra-estruturas de base. No entanto, a cerca de 1Km da escola, desenvolveu-se uma área de habitação degradada de construção clandestina que alberga uma população negra oriunda dos países africanos de língua portuguesa e que fornece igualmente à escola contingentes significativos de população escolar.

Em síntese, e de acordo com o anexo 1 do PEE, trata-se de uma população típica dos meios populares urbanos periféricos e da pequena burguesia ligada ao sector terciário que, na generalidade, apresenta um reduzido capital escolar e cultural.

Ocupando uma área de cerca de 4 hectares, a escola é constituída por três blocos de dois pisos, um bloco de um piso e um campo de jogos sem polidesportivo. Actualmente a sua organização interna é a seguinte: Bloco A: piso 1 - Secretaria, PBX, SASE, Conselho Directivo, Sala dos Professores, instalações sanitárias, sala de manutenção, Gabinete de Coordenação da Actividade Pedagógica e Gabinete Médico; piso 2 - Biblioteca, Sala de Audio-Visuais, Reprografia, Gabinete de Fotografia e Video, Gabinete de Coordenação da Equipa de Ensino Especial, Sala de Estudo, Sala dos Directores de Turma, e Sala de Reuniões; Bloco B: piso 1 — quatro salas de Educação Visual e Tecnológica, sanitários dos alunos, e arrecadação de limpeza; piso 2— seis salas de aula, uma sala de seminários, gabinete do Núcleo de História Local; Bloco C: piso 1- uma sala de EVT, duas salas de CN, sala de EF, vestiários de EF, e sala de arrumação do material de EF; piso 2 - 5 salas de aula, duas salas de seminário, gabinete de EF, e arrecadação; Bloco D: Refeitório, cozinha, papelaria, bar dos alunos, sala de convívio de alunos, sala de convívio de funcionários, arrecadações, e instalações sanitárias. As instalações desportivas são ao ar livre e possuem um campo em terra batida para actividades várias, e outro, pavimentado, com pista de atletismo, caixa de saltos, tabelas e campos de basquetebol, andebol e voleibol.

Do ponto de vista paisagístico, os espaços exteriores estão cuidados com numerosas árvores e flores devidamente identificadas, constituindo um mini-jardim botânico. Um lago com um dragão construído com a ajuda dos alunos e murais com pinturas “naïf” constituem traços que distinguem a escola de tantas outras.

Os seus 762 alunos matriculados no ano lectivo de 1993/94 distribuem-se respectivamente por 10 turmas no 5º ano de escolaridade (245 alunos), 13 turmas no 6º ano (304 alunos) e 9 turmas no 7º ano (213 alunos), sendo na sua quase totalidade alunos que residem num raio máximo de 2 a 3 km da escola e que, por isso, deslocando-se a pé ou em transportes públicos, demoram um máximo de 15 a vinte minutos para chegarem à escola.

No geral, as taxas de aproveitamento escolar são elevadas, com apenas 2 abandonos de alunos do 5º ano e 4 de alunos do 6º ano, no ano lectivo de 1993/94, tendo as taxas de transição atingido 93% no 5º ano (dos quais 10% reprovados a uma disciplina e 20% reprovados a duas disciplinas), 93% no 6º ano (dos quais 19% reprovados a uma disciplina e 13% reprovados a

duas disciplinas) e 96% no 7º ano de escolaridade (dos quais 17% reprovados a uma disciplina e 18% reprovados a duas disciplinas).

O pessoal docente é constituído por 70 professores, 86% dos quais pertencentes ao quadro de nomeação definitiva e 14% ao quadro de nomeação provisória; destes últimos, 7% têm habilitação própria, 4% habilitação suficiente e 3% habilitação insuficiente para a docência. No que diz respeito à estabilidade do corpo docente, 42% de professores estão há mais de três anos na escola, 20% desenvolvem trabalho de continuidade com a maioria dos seus alunos, 32% leccionam na escola pela primeira vez e 7% são professores de substituição.

Grande parte dos professores reside numa área relativamente próxima da escola — 84% numa raio máximo de 10 quilómetros — e os restantes residem em Lisboa (9%) e no Barreiro (1%).

Quanto ao pessoal não docente, a escola debate-se com algumas carências ao nível do pessoal auxiliar de acção educativa, cujo número tem vindo a decrescer (de 31 funcionários em Outubro de 1992 para 25 em Outubro de 1993).

O Conselho Consultivo nunca funcionou.

A escola tem uma Associação de Pais e Encarregados de Educação formada em 4/12/87, cuja actividade foi interrompida nos anos lectivos de 1990/92 e, posteriormente, reactivada no ano lectivo de 1992/3 por iniciativa do presidente do CD, da Coordenadora da Área Educativa da Península de Setúbal e do fundador da primeira AP. Actualmente, a Associação encontra-se em actividade.

Na escola existe alguma animação socio-comunitária e de difusão cultural, tendo-se realizado no ano lectivo de 1993/94, 20 acções da escola para a escola, 8 da escola para a comunidade e 8 da comunidade para a escola.

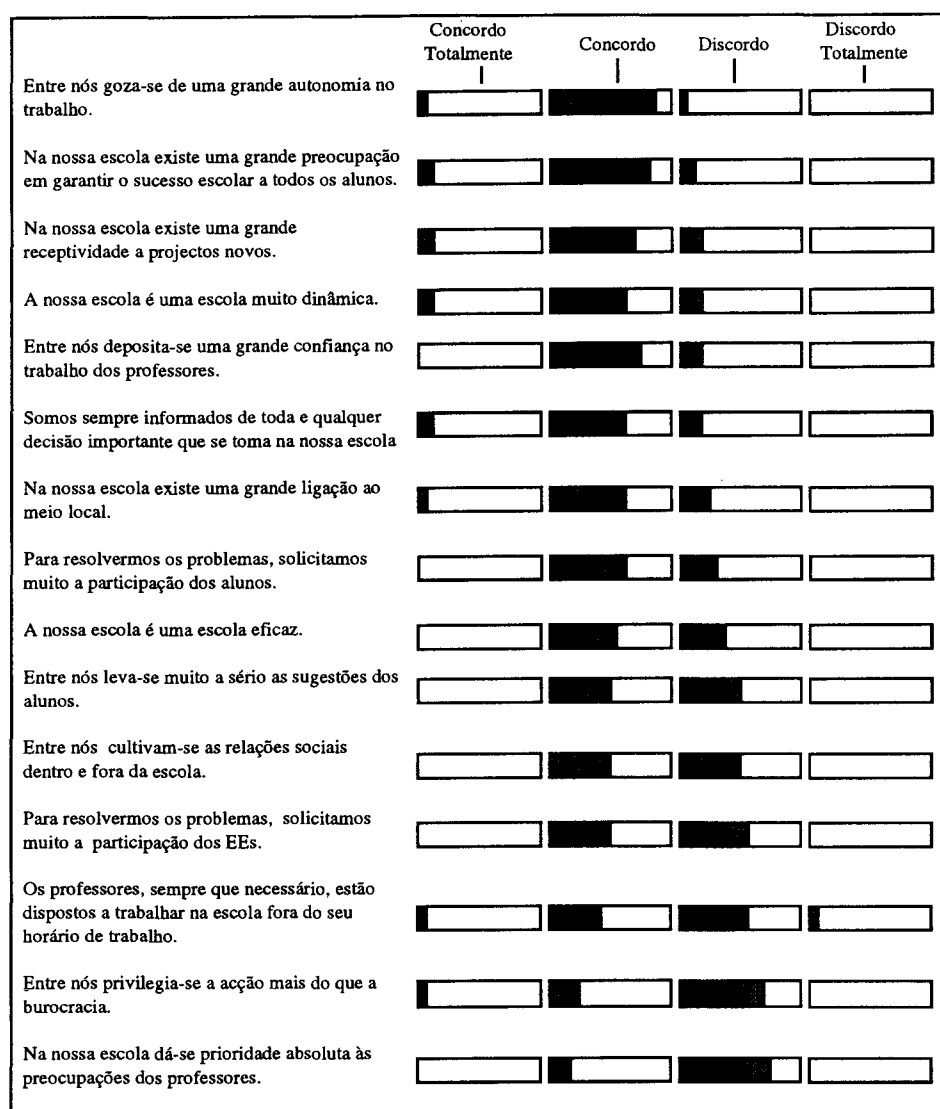
2. A PERCEPÇÃO DA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

Recolhemos a opinião dos DTs relativamente a um conjunto de afirmações, de modo a esclarecermos a percepção dos actores sobre alguns dos atributos organizacionais (fig. 9).

A «*diagonalização da imagem*» (BERTIN, 1974)¹²⁸ que obtivemos na matriz, permite-nos concluir que os DTs possuem uma percepção globalmente positiva da escola. Em primeiro lugar destaca-se, por ordem decrescente de concordância, a autonomia profissional (95%), a preocupação em garantir o sucesso escolar a todos os alunos (91%), a receptividade a projectos de mudança e inovação (83%), o dinamismo dos actores (78%), a confiança depositada no trabalho dos professores (74%), a difusão da informação (70%) e a ligação da escola ao meio (65%). Em segundo lugar, observa-se um duo de atributos que regista um equilíbrio entre posições de concordância (48%) e de discordância (48%), respectivamente a consideração das sugestões dos alunos e o “cultivo” das relações sociais dentro e fora da escola. Finalmente, destaca-se um conjunto de aspectos que apresentam uma maioria de respostas discordantes: a solicitação da participação dos EEs na resolução de problemas (52%), o envolvimento dos

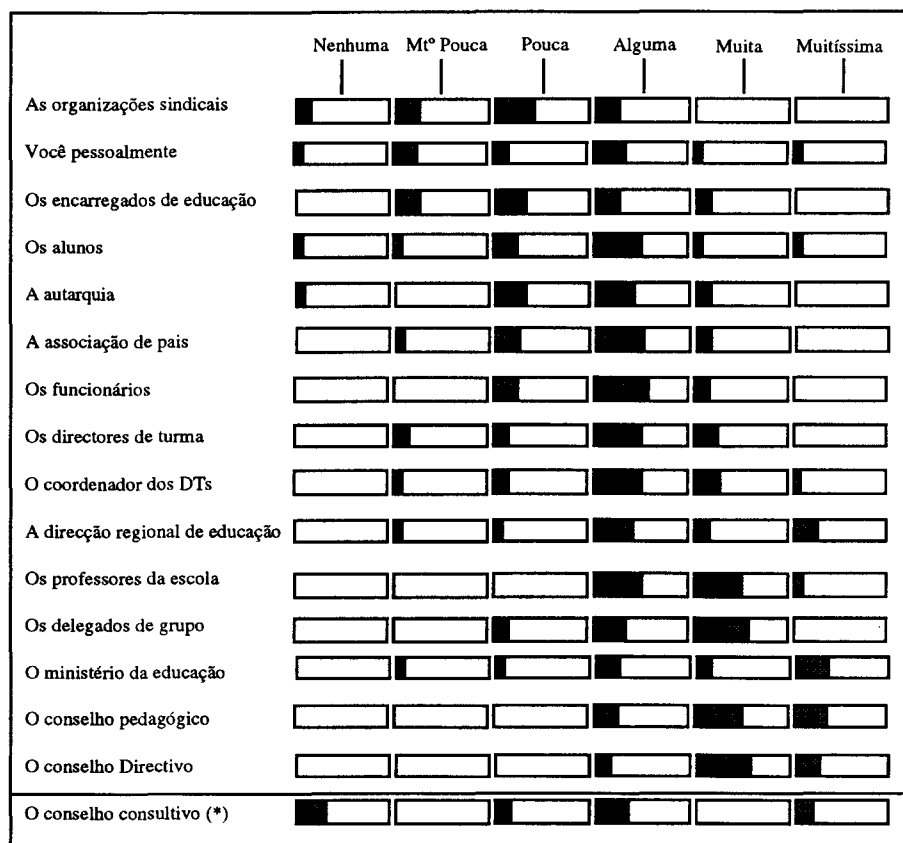
professores nas actividades extra-lectivas (56%), o predomínio da burocracia sobre a acção (65%) e a prioridade conferida às preocupações dos professores (74%).

Fig. 9 — A percepção da organização escolar (DTs)



No que diz respeito à influência dos actores nos processos decisórios, obtivemos uma distribuição que, depois de diagonalizada, representámos na fig. 10. Conhecendo a tendência central das respostas, procedemos à análise, tendo como referência os critérios extremos (nenhuma+muito pouca influência; muita+muitíssima influência).

Fig. 10 - A influência dos actores nos processos decisórios



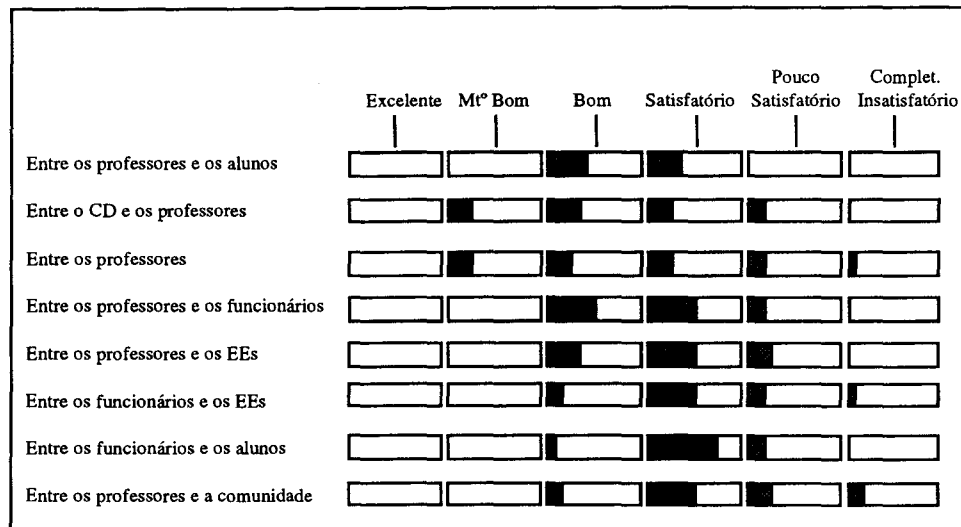
(*) Apesar de referenciado nas respostas o Conselho Consultivo é um órgão que não fexiste na escola

Tomando como referência a diversidade de actores externos e internos que influenciam os processos de tomada de decisão no estabelecimento de ensino, identificámos, para cada um daqueles dois grupos, os actores menos influentes e os actores preponderantes:

No plano interno, os professores considerados individualmente (30%; 8%)¹²⁹, os EEs (22%;17%), a AP (9%; 17%), os alunos (8%; 8%) e os funcionários (0%;13%) são, de acordo com os DTs inquiridos, os que têm menos peso na tomada de decisões na escola. Pelo contrário, os DTs (9%; 26%), o coordenador dos DTs (4%; 30%), os professores (0%;48%), os delegados de grupo (0%;52%), e especialmente o CP (0%; 78%) e o CD (0%; 91%), são os que se assumem como principais protagonistas na tomada de decisões.

No plano externo, as organizações sindicais (35%;0%) e os representantes autárquicos (4%; 17%) assumem uma importância diminuta, enquanto que a Direcção Regional de Educação (4%; 39%) e o Ministério da Educação (4%;53%) exercem uma influência significativa nas decisões que se tomam na escola.

Fig. 11 - Os índices de cooperação existentes na escola



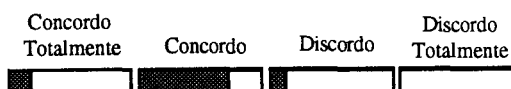
Relativamente aos níveis de cooperação existentes na escola (fig. 11), os dados revelam bons níveis de cooperação entre os professores e os restantes actores: professores e alunos (65% {excelente+muito bom+bom} ¹³⁰; 0% {pouco satisfatório+completamente insatisfatório}); CD e professores (65%;9%); entre professores (52%; 21%); professores e funcionários (44%;13%); professores e EEs (35%; 22%). A única excepção relaciona-se com a cooperação entre professores e a comunidade (13%;48%). Considerando a cooperação entre funcionários e EEs (13%; 31%), e funcionários e alunos (4%; 13%), os qualificativos de excelente e muito bom estão ausentes, verificando-se uma predominância do pouco satisfatório e insatisfatório.

3. A EXPLICAÇÃO DA DINÂMICA ORGANIZACIONAL

Com o objectivo de aprofundar a compreensão sobre a explicação da dinâmica organizacional, questionámos os DTs sobre um conjunto diversificado de atributos organizacionais, cujos resultados, depois de ordenados de acordo com o grau de concordância, estão representados na fig. 12.

Fig. 12 - A explicação da dinâmica organizacional

As famílias não se interessam devidamente pela vida escolar dos filhos.



O individualismo é um obstáculo à cooperação.



Muitos professores revelam grande empenhamento e dinamismo.



Os projectos inovadores são produzidos e implementados por um pequeno grupo de "carolas".



As famílias participam pouco na vida escolar.



O conselho directivo é o principal responsável pelas decisões que se tomam.



A rotina dificulta muito a inovação e a mudança.



As relações sociais entre as pessoas são pouco profundas.



Demasiados professores estão de passagem por esta escola.



O poder está concentrado numa minoria de pessoas.



As críticas são muitas vezes vistas como ataques pessoais.



Muitos professores são meros "vendedores de aulas".



Os professores têm muitos momentos de confraternização extra-lectivos.



As sugestões dos professores provisórios são pouco consideradas.



Muitos professores têm pouca experiência e iniciativa.



A discussão e a partilha de ideias marca o dia-a-dia da nossa escola.



Os órgãos comunitários envolvem-se muito na escola.



As actividades extra-lectivas são sempre participadas por muitos professores.



As normas cumprem-se sempre.



Existem muitos professores que executam mais do que pensam.



No que diz respeito aos métodos de direcção, destaca-se o peso do CD como *pivot* do processo decisório (74% concorda que o CD é o principal responsável pelas decisões que se tomam), o qual parece ser coadjuvado por um pequeno grupo de profissionais que concentra o poder e é responsável pela produção dos projectos inovadores que se desenvolvem na escola (74% concorda que os projectos inovadores são produzidos e implementados por um pequeno grupo de “carolas” e 61% concorda que o poder está concentrado numa minoria de pessoas). Este conjunto de professores constituído pelos elementos do CD e por alguns “carolas” constitui o que doravante passaremos a designar por *equipa de liderança pedagógica*, já que, de acordo com os dados, concentra o poder e grande fatia dos *germens* geradores de dinâmicas de mudança e de inovação. Um dado interessante a este respeito, é o facto de 74% dos inquiridos referir que discorda de que a discussão e a partilha de ideias marca o dia-a-dia da escola, o que entra em contradição com os valores de espírito de equipa, de gestão participada e de descentralização das decisões, anteriormente abordados¹³¹.

No domínio das relações interpessoais volta a destacar-se a contradição com os valores de relações harmoniosas, de confiança nas pessoas, de bem-estar pessoal anteriormente referidos, e que agora são contraditos pelo individualismo (87% refere que o individualismo é um obstáculo à cooperação), pela superficialidade das relações interpessoais (70% concorda que as relações sociais entre as pessoas são pouco profundas), pela insuficiência de espaços informais (74% discorda que os professores têm muitos momentos de confraternização extra-lectiva) e pela divisão de opiniões verificada a propósito da forma como é encarada a crítica (56% concorda que as críticas são muitas vezes vistas como ataques pessoais).

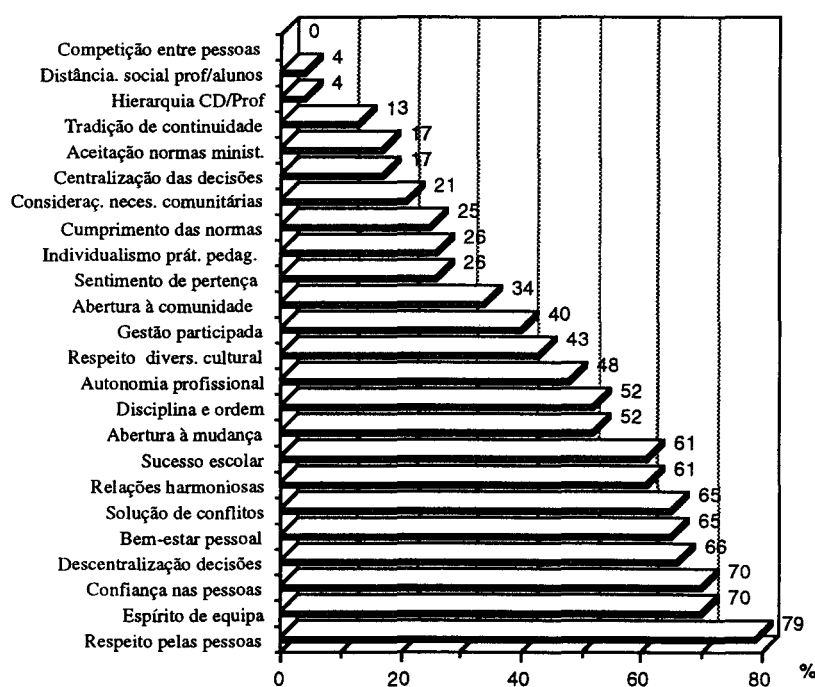
Considerando algumas das características da dinâmica interna da escola, verificámos que, por um lado a rotinização das práticas surge como um forte obstáculo à mudança e à inovação (70% concorda) e, por outro lado, se registam desvios frequentes a essa rotina através da fuga ao cumprimento das normas (74% discorda que as normas se cumprem sempre). Na opinião dos DTs entrevistados, a mobilidade anual do corpo docente afirma-se ainda como uma barreira ao desenvolvimento organizacional (74% concorda que demasiados professores estão de passagem por esta escola). Esta situação parece ter como consequência que uma significativa parte destes professores, frequentemente professores do quadro de nomeação provisória, seja pouco considerada na escola (43% concorda que as sugestões dos professores provisórios são pouco considerados na escola). Relativamente às variáveis que directamente se relacionam com os professores, verificamos uma tendência idiossincrática das respostas que tendem a valorizar os papéis dos professores, apesar de implicitamente algumas delas apresentarem indícios de sinal contrário (83% concorda que muitos professores revelam grande empenhamento e dinamismo e 78% discorda que existem muitos professores que executam mais do que pensam, mas 70% discorda que as actividades extra-lectivas são sempre participadas por muitos professores, 48% concorda que muitos professores são meros “vendedores de aulas” e 35% concorda que muitos professores têm pouca experiência e iniciativa).

Finalmente, no domínio das relações com o exterior, constata-se um fraco envolvimento dos órgãos comunitários na vida escolar (74% discorda que os órgãos comunitários se envolvem muito na escola) e uma reduzida participação das famílias (74% concorda que as famílias participam pouco na vida escolar), verificando-se a este respeito uma responsabilização das vítimas (DAVIES *et al*, 1989) (87% concorda que as famílias não se interessam devidamente pela vida escolar dos filhos).

4. A AVALIAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

Com o objectivo de recolher a opinião dos DTs sobre a avaliação da organização escolar, começámos por diagnosticar os valores dominantes na escola, utilizando, para o efeito, uma *check list*, através da qual procurámos esclarecer a importância que os DTs atribuíam a cada um dos valores presentes. Por uma questão de selectividade, considerámos na análise apenas as respostas muito importante e importantíssimo, uma vez que estas demonstram com maior clareza, a importância relativa que os actores atribuem a cada um dos valores na escola (fig. 13).

Fig. 13 — A Escola Urbanyx e os seus valores¹³²



Os dados revelam uma orientação categórica para as *relações humanas* visível:

- 1) nos processos de interacção: respeito (80%) e confiança (70%) nas pessoas, espírito de equipa (70%), relações harmoniosas entre as pessoas (61%), solução rápida de

conflitos (65%), bem-estar pessoal (65%), respeito pela diversidade cultural dos alunos (43%), distância social professor/aluno (4%) e competição entre as pessoas (0%);

- 2) no modelo de tomada de decisão: descentralização das decisões (66%), gestão participada (40%).

A orientação para *metas racionais* é evidenciada pela importância atribuída ao sucesso escolar (61%). A orientação de *sistema aberto* está também presente com alguma evidência em valores como a abertura à mudança (52%) e a autonomia profissional (48%) e, com menor ênfase, na abertura à comunidade local (34%) e na consideração nas necessidades da comunidade envolvente (21%). A orientação para o *processo interno* surge como a menos valorizada: hierarquia CD/professores (4%), tradição de continuidade (13%), aceitação das normas ministeriais (17%), centralização das decisões (21%), cumprimento das normas (25%) e sentimento de pertença (26%).

Numa tentativa de tipificar a cultura da escola, adaptámos um conjunto de valores/palavras-chave extraídas dos modelos de cultura organizacional de QUINN e MCGRATH (1985) e elaborámos uma questão em que se pedia a cada sujeito para escolher os quatro valores que melhor definiam a *Escola Urbanyx* (Quadro IX).

QUADRO IX - Os valores na *Escola Urbanyx* de acordo com a tipologia de QUINN e MCGRATH (1985)

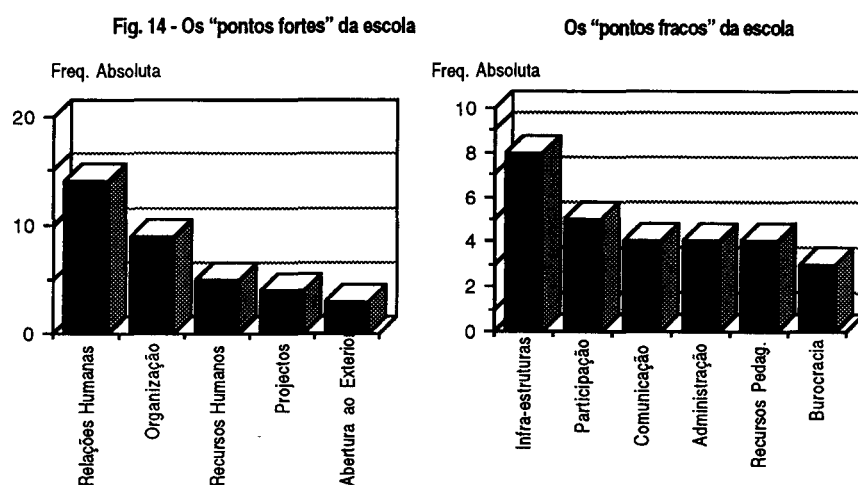
os mais			os menos		
valores	%	cultura	valores	%	cultura
Projectos	52	desenvolvimentista	Discussão de ideias	22	consensual
Estabilidade	39	hierárquica	Sucesso	17	racional
Responsabilidade	39	hierárquica	Rotina	17	hierárquica
Competência	39	racional	Participação	17	consensual
Normas	30	racional	Crescimento	17	desenvolvimentista
Trabalho de equipa	30	consensual	Segur. Profissional	13	hierárquica
Eficácia pedagógica	26	racional	Apoio externo	4	desenvolvimentista
Inovação	22	desenvolvimentista	Coesão institucional	0	consensual

As respostas dos DTs inquiridos mostram que os valores mais referenciados não se inscrevem prioritariamente em nenhum dos modelos definidos por QUINN e MCGRATH (1985), estabelecendo-se uma hierarquia que evidencia uma dispersão pelos diferentes modelos. Considerando os quatro valores mais citados, os projectos, com 52% das respostas, dominam claramente, logo seguidos da estabilidade, responsabilidade e competência, todos com 39% da respostas. No extremo oposto surgem a coesão institucional (0%), o apoio externo

(4%), a segurança profissional (13%) e um conjunto de quatro valores: crescimento, participação, rotina e sucesso, todos com 17% das respostas.

Formulámos ainda duas questões abertas em que se pedia aos DTs a sua opinião relativamente aos três principais “pontos fortes e fracos” da escola. A análise das respostas conduziu-nos à categorização expressa na fig. 14.

Relativamente aos “pontos fortes” da escola, as respostas evidenciam um claro domínio dos aspectos que se relacionam com as relações humanas, destacando-se «o bom relacionamento entre os habitantes da escola», em que a solidariedade, a camaradagem, o respeito pelas pessoas, a disponibilidade para ajudar a resolver problemas, marcam, segundo os inquiridos, o relacionamento CD/professores, professores/professores e professores/alunos. Salienta-se igualmente um conjunto de respostas que colocam a ênfase nas questões de natureza organizativa: boa gestão e organização, participação nas decisões, e participação dos alunos na aprendizagem. Os recursos humanos (professores e alunos) com 5 referências, os projectos, com 4 referências, e a abertura ao meio e aos EEs, com 3 referências, constituem ainda critérios de desempenho organizacional ou traços identitários que caracterizam qualitativamente a escola.



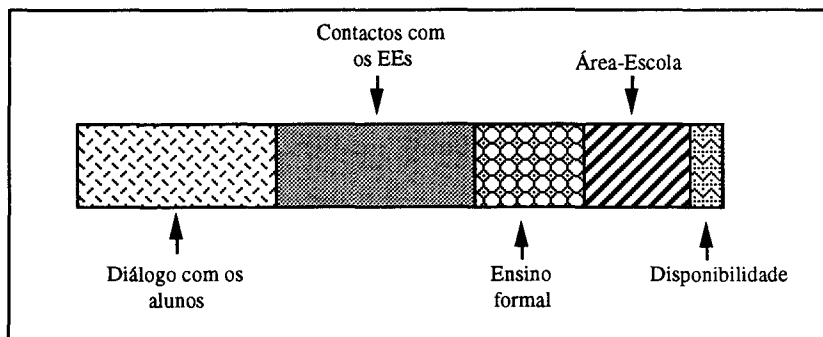
Relativamente aos “pontos fracos” da escola, identificámos dois blocos de variáveis que, de acordo com os inquiridos, caracterizam a escola: os recursos e a organização. O primeiro diz respeito à insuficiência das infra-estruturas (desportivas, gabinetes de trabalho e cantina) e dos recursos pedagógicos em material didáctico. Os segundos relacionam-se com: i) o “deficit” de participação dos actores (dos EEs e da AP, da centralização das decisões, do insuficiente intercâmbio de experiências e das poucas reuniões de grupo); ii) as limitações dos processos de comunicação e de informação; iii) os factores de natureza administrativa (exiguidade dos recursos financeiros, heterogeneidade dos horários dos professores, preços elevados do bar e das fotocópias e “incompetência” de alguns funcionários); e finalmente iv) a burocracia.

5. OS CONTEXTOS DE INTERACÇÃO ESCOLA/FAMÍLIA

5.1 As práticas dominantes dos DTs

Considerando as modalidades de interacção entre a escola e as famílias, procurámos inventariar as práticas mais valorizadas pelos DTs. A análise das respostas à questão: «Com base na sua experiência, indique duas acções/actividades que tenha feito e que tiveram reflexos positivos no rendimento escolar dos seus alunos» resultou na distribuição representada na fig.15 .

Fig 15 - Distribuição das respostas dadas pelos DTs à seguinte questão: «Com base na sua experiência, indique duas acções/actividades que tenha feito e que tiveram reflexos positivos no rendimento escolar dos seus alunos».



As respostas permitiram-nos identificar cinco categorias: i) o diálogo com os alunos — contactos individualizados; ii) os contactos com os EEs — contactos individualizados, telefónicos e reuniões; iii) o ensino formal — aulas práticas, trabalho de grupo, auto e hetero-avaliação, promoção da auto-confiança dos alunos; iv) a Área-Escola; v) a disponibilidade — disponibilidade total para receber os EEs e os alunos fora do horário normal do DT.

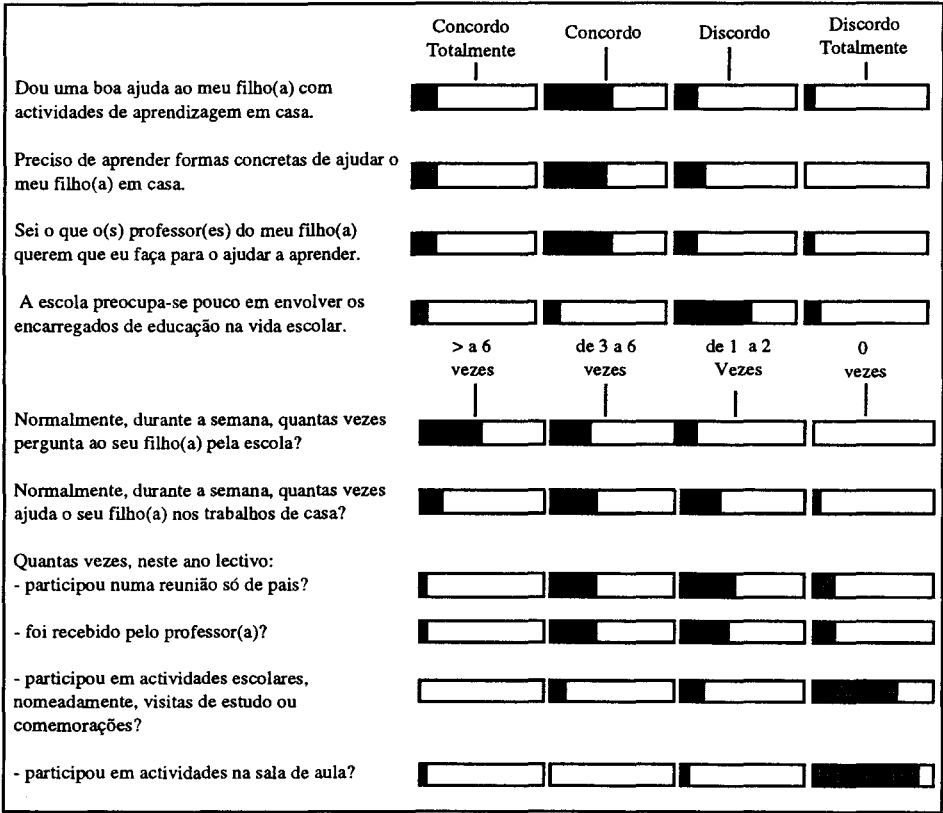
5.2 Acompanhamento das actividades escolares pelos EEs

Relativamente ao acompanhamento das actividades escolares pelos EEs, os dados do questionário (fig. 16) mostram que: 1) os EEs consideram que a escola está preocupada com o seu envolvimento na vida escolar (80% discorda que a escola se preocupa pouco com o envolvimento dos EEs na vida escolar); 2) os EEs valorizam a escola, questionando regularmente os seus educandos (86% de 3 a 6 vezes por semana), ajudando na realização dos trabalhos de casa (53 % de 3 a 6 vezes por semana) e proporcionando contextos de aprendizagem em casa (77% refere que dá uma boa ajuda em actividades de aprendizagem em casa); 3) os EEs referem que necessitam de aprender formas concretas de ajuda ao seu educando (50% concorda e 20% concorda totalmente).

A “oferta” da escola em actividades que podem envolver as famílias traduz uma orientação de abertura ao exterior que, em função dos dados dos questionários, não encontra

junto dos EEs uma adesão significativa: 90% dos EEs nunca participaram em actividades da sala de aula, enquanto que 67% nunca participaram em qualquer festa ou comemoração¹³³.

Fig 16 - O acompanhamento das actividades escolares pelos Encarregados de Educação

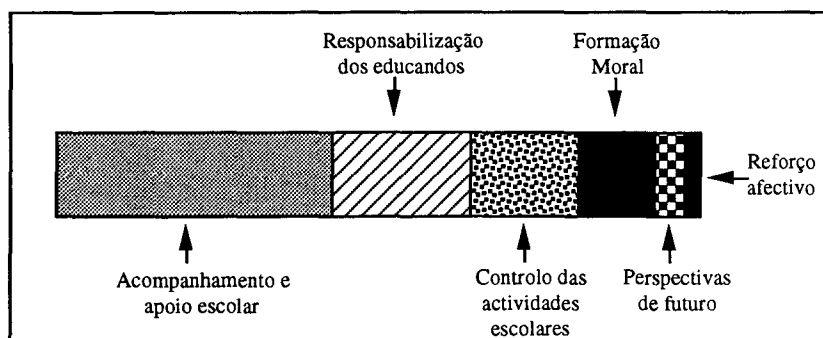


Através de uma questão aberta, procurámos inventariar as práticas que os EEs desenvolvem em casa e que, de acordo com a sua opinião, apresentam reflexos positivos no aproveitamento escolar dos alunos (fig. 17). A análise dos dados conduziu-nos à seguinte categorização (Anexo II: 2.3.5):

- i) acompanhamento e apoio escolar — ajudar e acompanhar os trabalhos de casa, explicar e apoiar em determinados conteúdos programáticos, e auxiliar na organização e métodos de trabalho;
- ii) controlo das actividades escolares — obrigar os alunos a estudar, controlar diariamente as actividades escolares, o caderno diário e o tempo de sono;
- iii) responsabilização dos educandos — demonstrar interesse pela escola e pela aprendizagem, dialogando com frequência sobre a escola, incentivando e motivando;

- iv) ambiente familiar/formação moral — proporcionar um bom ambiente familiar e formação moral e religiosa;
- v) perspectivas de futuro — fomentar nos alunos perspectivas de longo prazo;
- vi) reforço afectivo — gratificar afectivamente o sucesso.

Fig. 17- Distribuição das respostas dadas pelos EEs à seguinte questão: «Nomeie duas coisas que você faz que têm influência positiva no aproveitamento escolar do seu filho(a)».

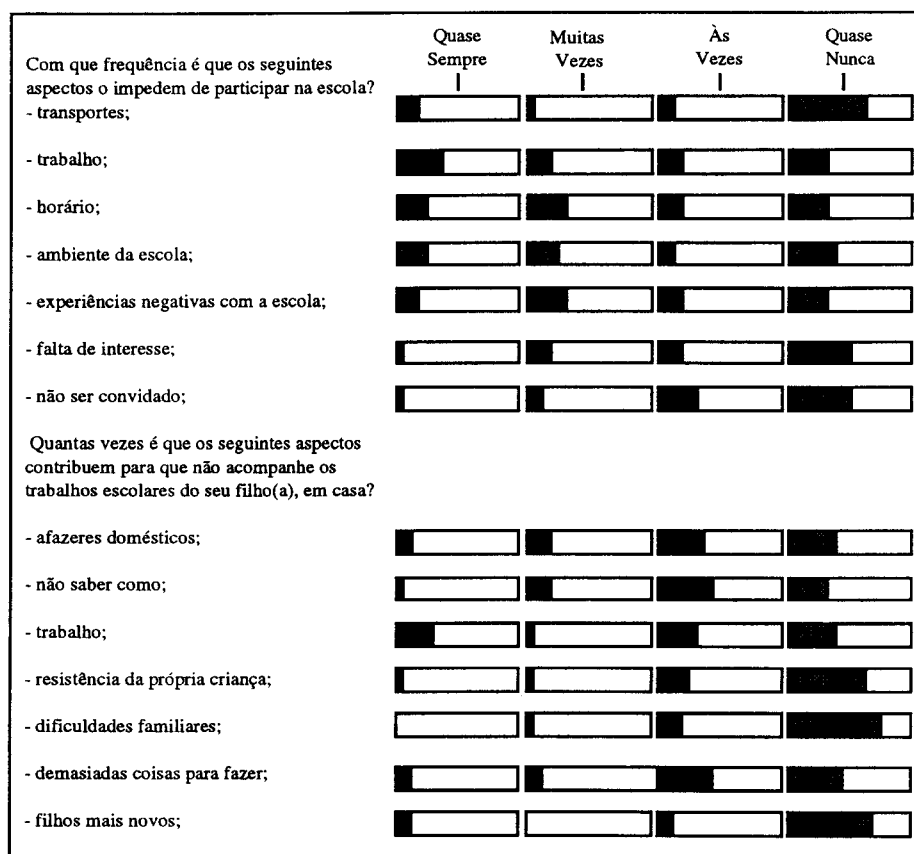


Um aspecto interessante que a este respeito nos surge, é o facto de os EEs não referirem os contactos que estabelecem com a escola ou com os DTs, o que nos permite inferir que lhes atribuem uma reduzida importância no rendimento escolar dos alunos.

5.3. Barreiras ao envolvimento dos EEs na vida escolar

No que diz respeito às barreiras ao envolvimento das famílias na escola (fig 18), os dados salientam: 1) a dificuldade que muitos EEs parecem ter em abordar objectivamente esta problemática, na medida em que as percentagens de não-respostas atingem aqui valores que, em alguns *itens* ultrapassam os 50%¹³⁴; 2) a importância dos factores estruturais da organização social — o trabalho (52%) e o horário (47%) são factores que impedem muitas vezes, ou quase sempre, a participação dos EEs na escola; 3) a importância de factores que se relacionam com o desempenho organizacional — 50% refere que o ambiente da escola e as experiências negativas com a escola têm, muitas vezes ou quase sempre, um papel importante na sua não-participação; 4) destaca-se o reduzido peso que os EEs atribuem às condicionantes de ordem familiar (trabalho doméstico, resistências da criança, dificuldades familiares, filhos mais novos) no acompanhamento dos trabalhos escolares dos filhos.

Fig. 18 - Barreiras ao envolvimento dos EEs na vida escolar



5.4. A frequência dos contactos entre EEs e DTs

Relativamente à frequência dos contactos entre DTs e EEs, os dados mostram que (especialmente nas respostas dos EEs) os contactos entre os DTs e os EEs são pouco frequentes, apesar de denotarem um salto qualitativo positivo relativamente a outros estudos (DAVIES *et al*, 1989; DIOGO, 1994). A análise do Quadro X permite-nos concluir que:

- 1) a maioria dos EEs contacta com a escola uma ou mais vezes por ano, tanto por sua iniciativa, como por iniciativa dos DTs, verificando-se mesmo franjas restritas que se deslocam com alguma frequência à escola (> a 3 vezes por ano);
- 2) os contactos mais frequentes por iniciativa dos DTs relacionam-se com a prestação de informações (61% de 3 a 4 vezes) e com a abordagem de problemas relacionados com os alunos (44% de 3 a 4 vezes e 44% de 1 a 2 vezes), enquanto que os contactos por

razões positivas são relativamente pouco frequentes (26% 0 vezes e 48% de 1 a 2 vezes)¹³⁵;

QUADRO X - As frequências absolutas (FA) e relativas (FR) dos contactos entre DTs e EEs

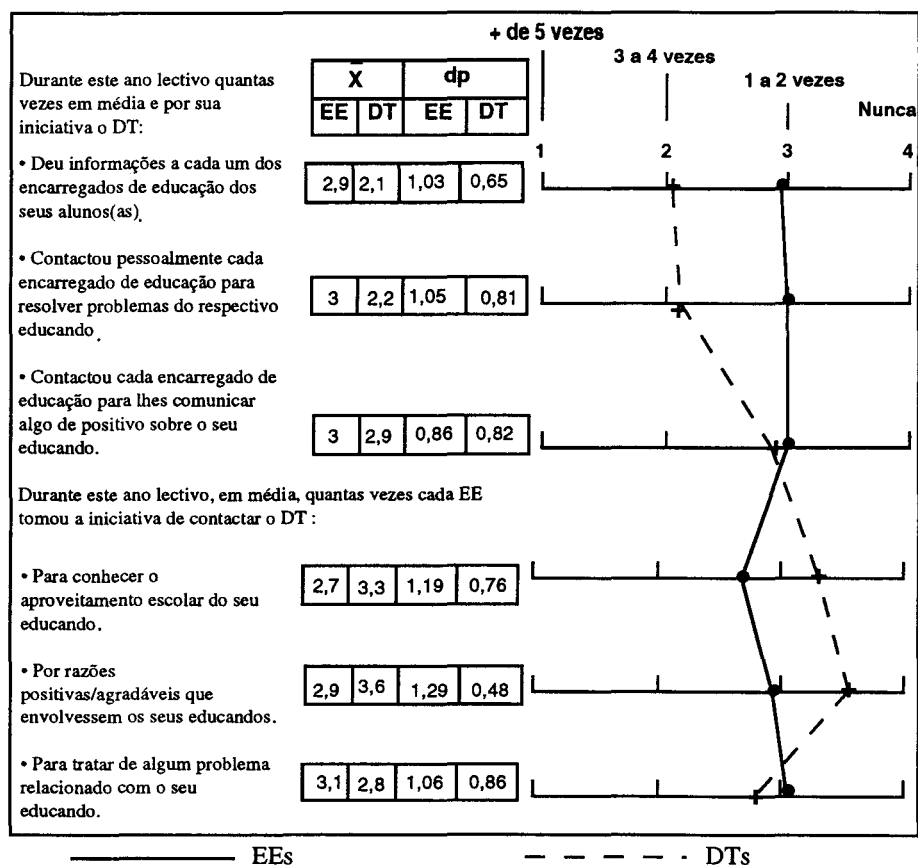
Questões	> a 5				3 a 4				1 ou 2				0			
	EE		DT		EE		DT		EE		DT		EE		DT	
	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR
O DT proporciona informação sobre o educando (17.1; 16.1)	3	10	3	13	7	23	14	61	8	27	6	26	12	40	0	0
O DT contacta devido a problemas com o educando (17.2; 16.2)	2	7	2	9	4	13	10	44	12	40	10	44	11	37	0	0
O DT contacta por algo de positivo sobre o educando (17.3; 16.3)	1	3	2	9	6	20	5	22	11	37	11	48	12	40	6	26
O EE contacta para recolher informação sobre o aproveitamento (18.1; 17.1)	2	7	1	4	7	23	3	13	9	30	13	57	10	33	6	26
O EE contacta por razões positivas (18.2; 17.2)	3	10	0	0	4	13	0	0	6	20	8	35	15	50	15	65
O EE contacta devido a problema relacionado com o seu educando (18.3; 17.3)	2	7	2	9	1	7	4	17	11	37	12	52	14	47	5	22

(X; Y) = (nº da questão no questionário EE; nº da questão no questionário DT)

3) por iniciativa dos EEs, a frequência dos contactos relaciona-se sobretudo com a recolha de informações sobre o educando (30% desloca-se à escola mais que 3 vezes e 33% nunca se desloca à escola), enquanto que 50% afirma nunca se deslocar à escola por razões positivas e 47% nunca se deslocar à escola por problemas com o seu educando;

4) verifica -se uma discrepância significativa entre as respostas dadas pelos DTs e os EEs a propósito da frequência dos contactos estabelecidos, tanto por iniciativa dos DTs¹³⁶, como por iniciativa dos EEs (fig. 19): em todos os *itens* considerados, as respostas dos EEs distribuem-se homogeneamente, apontando para uma média de 1 a 2 contactos anuais, enquanto que as respostas dos DTs, apenas nos contactos por razões positivas, são convergentes com as dos EEs; nos restantes *itens*, os DTs afirmam tomar a iniciativa de contactar cada EE para lhes dar informações e/ou para resolver problemas 3 a 4 vezes por ano, afirmando que, por idênticos motivos, os EEs têm a iniciativa de 0 a 1 vez por ano.

Fig. 19- Perfil da frequência dos contactos entre DTs e EEs

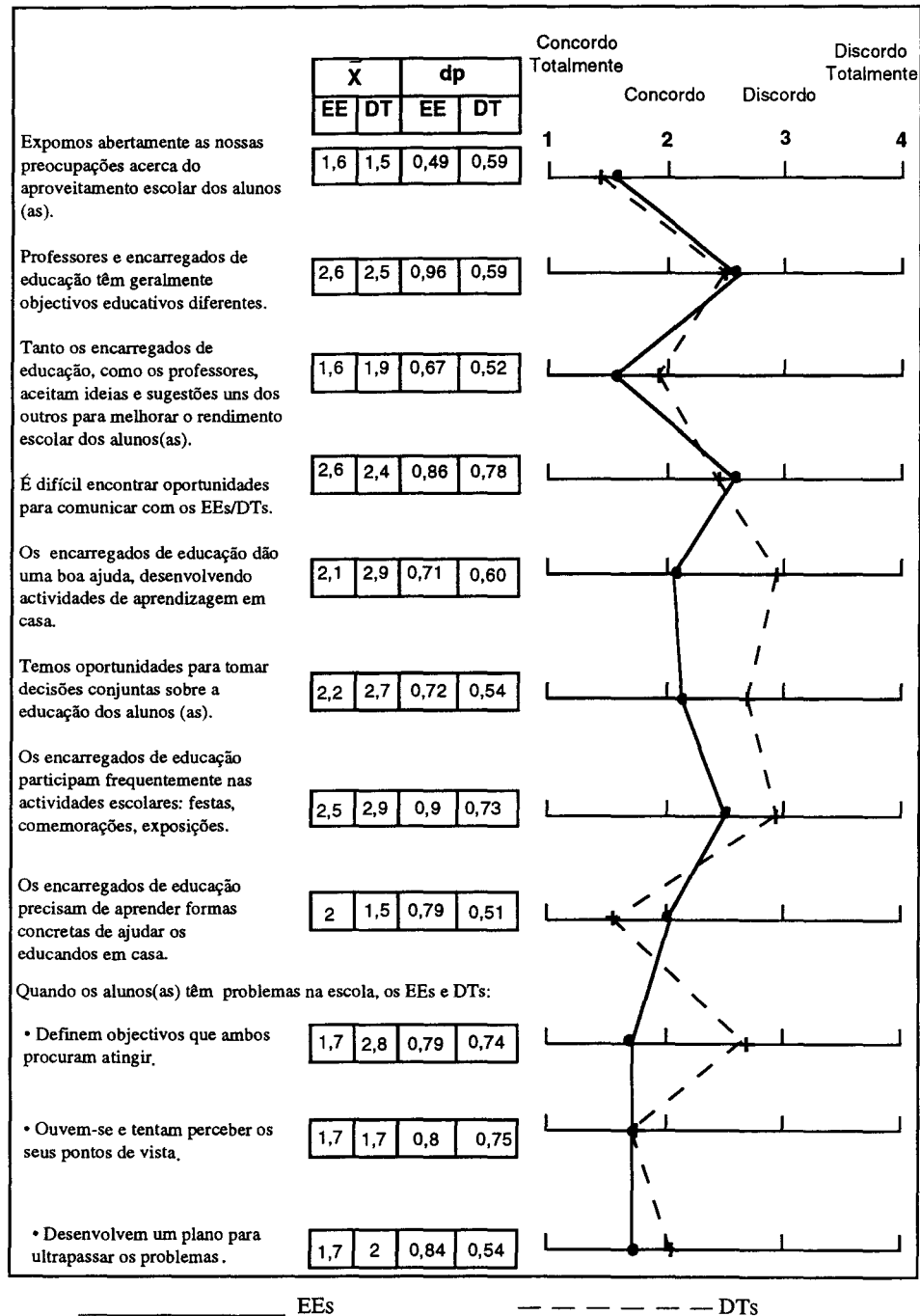


5.5. A atmosfera relacional entre DTs e EEs

Relativamente à “atmosfera relacional” existente entre DTs e EEs (fig. 20), encontramos uma dicotomia entre um conjunto de respostas de sentido convergente, nas quais se regista uma comunhão de pontos de vista, e um conjunto de respostas, mais numeroso, de sentido divergente, em que é evidente a oposição de pontos de vista.

A convergência de opiniões entre DTs e EEs é visível no que diz respeito: 1) aos objectivos educativos que ambos perseguem (57% dos DTs discordam terem objectivos educativos diferentes dos EEs, enquanto que 70% dos EEs discorda em ter objectivos diferentes dos professores); 2) à necessidade de aprendizagem de formas concretas de ajuda aos educandos em casa por parte dos EEs (100% dos DTs concorda e 70% dos EEs concorda); 3) à comunicação entre DTs e EEs, no sentido de compreensão recíproca, quando existem problemas com os educandos (87% dos DTs concorda e 80% dos EEs concorda).

Fig 20 - Perfil das respostas sobre as características da atmosfera relacional entre Directores de Turma (DTs) e Encarregados de Educação (EEs)



A divergência de opiniões entre DTs e EEs manifesta-se num conjunto de *itens*, em relação aos quais os EEs manifestam concordância e os DTs manifestam discordância: 1) a ajuda aos educandos nas actividades de aprendizagem em casa (77% dos EEs concorda e 78% dos DTs discorda); 2) a existência de oportunidades para tomar decisões comuns sobre a educação dos educandos (66% dos EEs concorda e 69% dos DTs discorda); 3) a participação dos EEs nas actividades escolares, como festas e comemorações (57% dos EEs concorda e 70% dos DTs discorda); 4) a definição de objectivos comuns quando em presença de problemas com os alunos na escola (80% dos EEs concorda e 61% dos DTs discorda); 5) a elaboração de planos comuns para ultrapassar os problemas quando em presença de problemas com os alunos na escola (77% dos EEs concorda e 56% dos DTs discorda).

Finalmente, no que diz respeito à dificuldade em encontrar oportunidades para falar sobre os educandos, verifica-se uma dispersão das respostas.

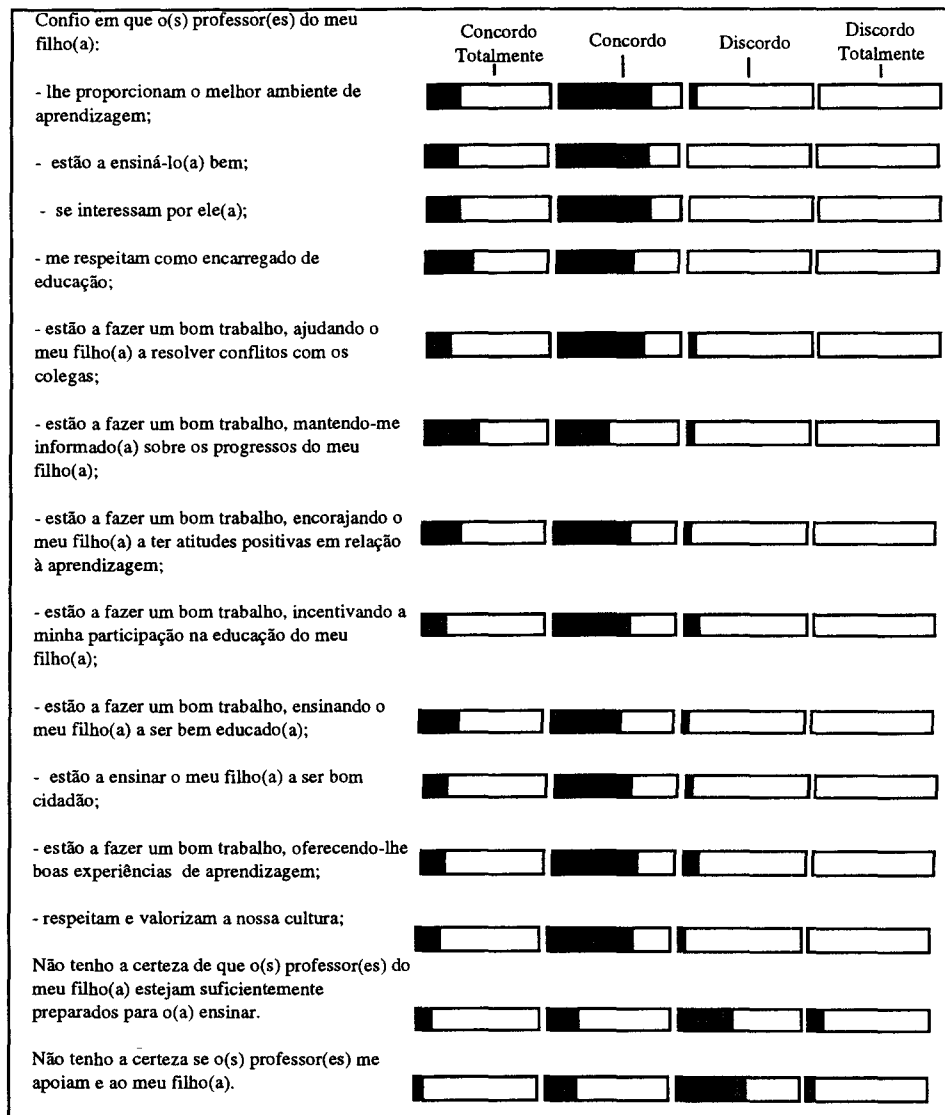
5.6. Representações recíprocas dos EEs e DTs

Utilizando um conjunto diversificado de *itens*, procurámos esclarecer as imagens recíprocas que DTs e EEs têm relativamente às tarefas educativas que ambos desempenham.

A análise dos dados referentes aos EEs demonstra uma confiança absoluta no trabalho desenvolvido pela escola e pelos professores (fig. 21). Dispensamo-nos aqui de analisar a figura, na medida em que os resultados são bem evidentes: nos quatorze *itens* que considerámos, apenas em dois obtivemos concordâncias que variam entre os 56% e os 70%, sendo estas, nos restantes, sempre superiores a 90%.

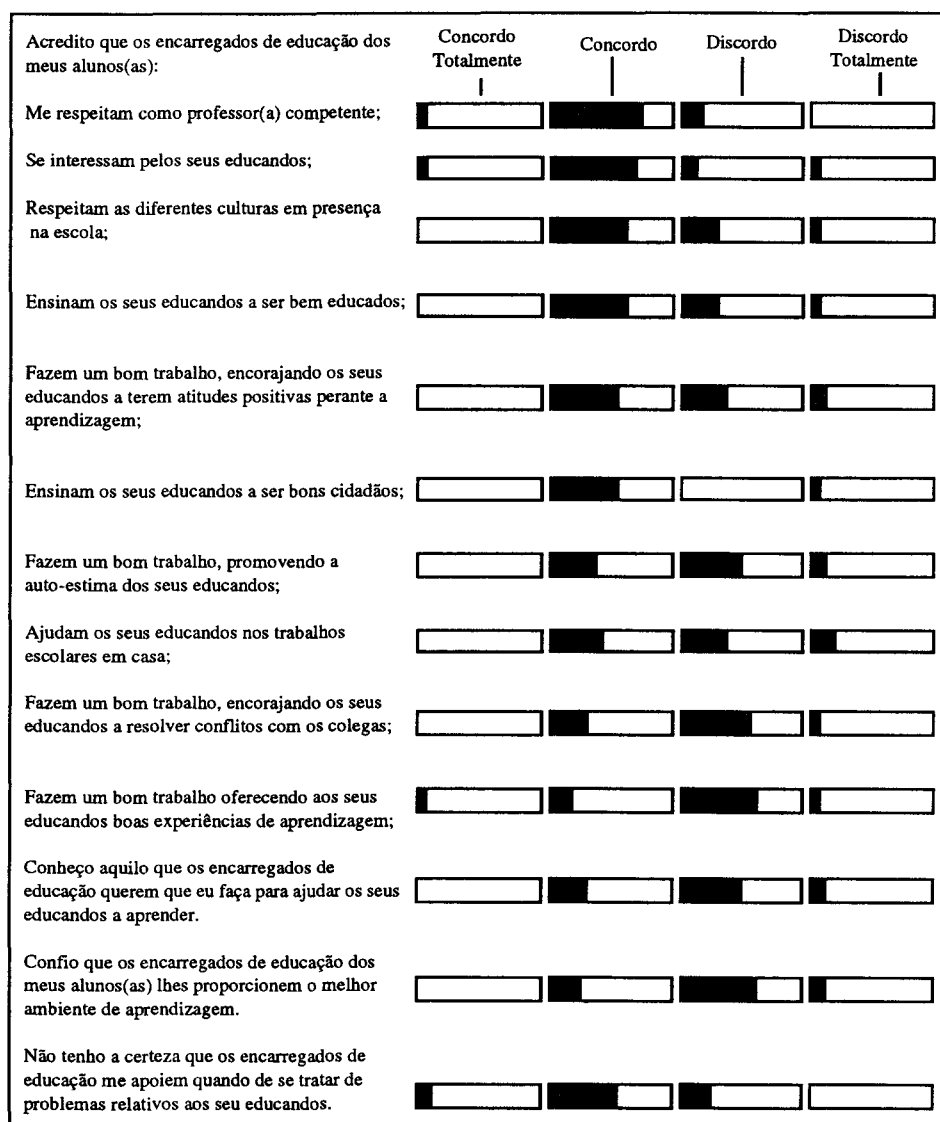
O cenário de confiança/delegação que os EEs demonstram em relação aos professores, encontra uma correspondência bem menos evidente na “imagem” que os DTs constroem relativamente aos EEs (fig. 22). Com efeito, os DTs fazem uma leitura positiva do trabalho dos EEs em apenas seis dos catorze *itens* utilizados: no respeito pelo trabalho do professor como profissional competente (83%); no interesse pelos seus educandos (79% concorda); no fazerem um bom trabalho para que os educandos sejam bem educados (61% concorda) e bons cidadãos (57% concorda); no respeito pelas diferentes culturas em presença na escola. As discordâncias relativamente a um bom desempenho dos EEs nas suas responsabilidades educativas são, porém, evidentes, num conjunto diversificado de *itens*: 1) no desenvolvimento de atitudes positivas perante a aprendizagem (44% discorda); 2) na ajuda nos trabalhos de casa (56% discorda); 3) no interesse em preservar a sua cultura (61% discorda); 3) na promoção da auto-estima do aluno (62% discorda); 4) no encorajamento para a resolução de conflitos com os colegas (65% discorda); 5) no proporcionar bons ambientes de aprendizagem em casa (68% discorda); 6) no proporcionar boas experiências de aprendizagem (69% discorda).

Fig 21 - A imagem que os Encarregados de Educação têm dos Directores de Turma



A insegurança dos DTs face às famílias sobressai igualmente da análise da fig. 22. Por um lado os DTs afirmam desconhecer o que os EEs pretendem que o DT faça para ajudar os alunos (61%) e, por outro lado, não têm a certeza de que os EEs os apoiem na resolução dos problemas com os seus educandos.

Fig. 22 - A imagem que os Directores de Turma têm dos Encarregados de Educação

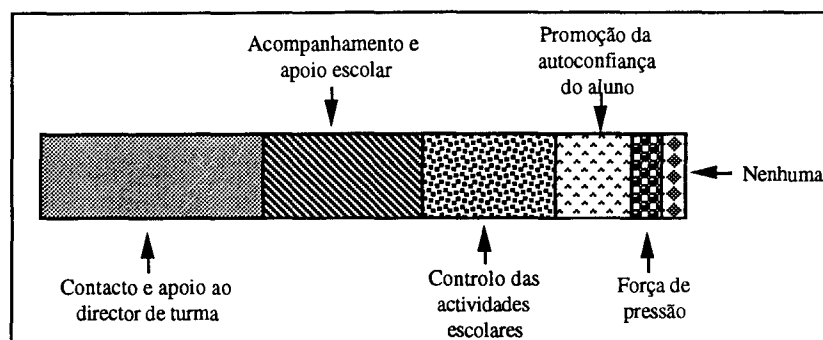


Relativamente às práticas com impactos positivos no rendimento escolar dos alunos desenvolvidas pelos EEs e DTs, os DTs valorizam (fig. 23):

- i) os contactos e apoio ao DT — contactos com o DT, apoio ao DT, deslocação mais frequente à escola, deslocação à escola quando convocados;
- ii) o acompanhamento e apoio escolar — balanço diário do dia escolar, visionamento e comentário de programas televisivos, visitas de estudo;

- iii) o controlo das actividades escolares — abolição de alguns divertimentos, o aumento das horas de estudo, a verificação dos trabalhos de casa e algumas sanções;
- iv) a promoção da auto-confiança do aluno;
- v) força de pressão — abaixo assinado para substituição de um professor;
- vi) nenhuma — «*não conheço nenhuma*».

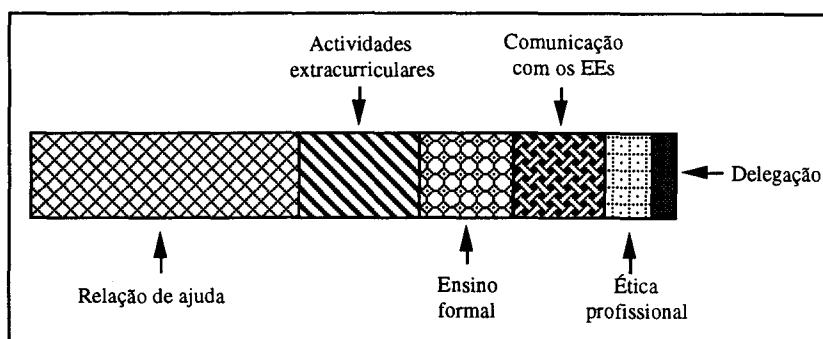
Fig.23 - Distribuição das respostas dadas pelos DTs à seguinte questão: «Com base na sua experiência, indique duas acções/actividades que os encarregados de educação tenham feito e que tiveram reflexos positivos no rendimento escolar dos seus alunos».



Sobre idêntico assunto, os EEs referem (fig. 24):

- i) a relação de ajuda — interesse pelos alunos, diálogo individualizado, apoio nas actividades;
- ii) as actividades extracurriculares — visitas de estudo, clube do livro e da leitura;
- iii) o ensino formal — competência científica e pedagógica, motivação para os trabalhos escolares;
- iv) a comunicação com os EEs — informação actualizada;
- v) a ética profissional — absentismo reduzido, envolvimento na vida escolar;
- vi) a delegação incondicional — «*nada que me oponha*».

Fig.24 - Distribuição das respostas dadas pelos EEs à seguinte questão: «Refira duas coisas que os professores do seu filho(a) tenham feito e que tiveram influência positiva no aproveitamento escolar».



6. HIPÓTESES INTERPRETATIVAS

Uma interpretação breve dos resultados dos questionários parece induzir que, na *Escola Urbanyx*, se vivenciam margens de autonomia, de cooperação, de confiança e de liberdade dos actores (i.e. dos professores), que potenciam dinâmicas de acção favoráveis à emergência de projectos de mudança, inovação, abertura comunitária, e de sucesso para muitas crianças.

Se considerarmos a percepção que os DTs fazem da escola, parecem evidenciar-se algumas das crenças que, segundo PETERS e WATERMAN (1982), caracterizam as «*organizações de excelência*». A preocupação com a qualidade, com o reconhecimento das pessoas, com a inovação e a mudança, e com a comunicação, são exemplos disso. No entanto, este conjunto de forças de desenvolvimento organizacional depara-se com alguns sintomas de “forças de bloqueio”. Estes são evidentes nos processos de tomadas de decisão cujos actores preponderantes, o CD, o CP e os delegados de grupo, fazem supor um processo descendente, em que o «*topo estratégico*» (MINTZBERG, 1982) legitima um processo de tomada de decisão centralizada nas estruturas de direcção e de gestão intermédia, conferindo reduzidas margens de participação aos restantes actores (i.e. professores individualmente, EEs e AP, alunos, e funcionários). A este respeito, a questão que se nos levanta é a de saber se a centralização das decisões corresponde a uma intenção deliberada do *topo estratégico*, ou se será o resultado de uma demissão voluntária, ou de uma delegação de confiança do *centro operacional* e actores externos (EEs e AP), relativamente à discussão e participação na dinâmica da escola. Por outro lado, as imagens pouco favoráveis relativamente à consideração das sugestões dos alunos, às preocupações dos professores, à solicitação da participação dos EEs na resolução de problemas, à cooperação entre os professores e a comunidade, testemunham um clima deficitário em matéria de relacionamento e de participação dos escalões intermediários e inferiores da *cadeia hierárquica*, bem como dos actores externos (EEs e órgãos comunitários)¹³⁷.

Reforçando esta ideia e pensando na explicação da dinâmica organizacional e nos métodos de direcção, os DTs salientam o papel do CD como o “pivot” da decisão, sendo ajudado por um número restrito de professores que, no essencial, dominam o poder e a capacidade de produzir e incrementar projectos — a *equipa de liderança pedagógica*.

Considerando os valores dominantes na escola, perfigura-se uma orientação que parece privilegiar o meio interno, com elevados níveis de flexibilidade, conducente ao desenvolvimento dos recursos humanos, em oposição a uma lógica de estabilidade e controlo. Assim sendo, estaríamos em presença de um clima de trabalho aberto e participado que reconhece e potencializa os talentos individuais como forma de desenvolvimento estratégico e que se poderia aproximar do «*sistema 4 — participação de grupo do clima participativo*» de LIKERT (1974)¹³⁸ ou da «*cultura consensual*» de QUINN e MCGRATH (1985). Todavia, as

respostas dos DTs, quando questionados sobre quais os quatro valores mais representativos na escola, mostram que os valores mais referenciados não se relacionam prioritariamente com nenhum dos modelos definidos por QUINN e MCGRATH (1985), estabelecendo-se uma hierarquia que evidencia uma dispersão pelos diferentes modelos. O lugar de destaque atribuído aos projectos indicia uma lógica de desenvolvimento que faz do *insight* e da inovação, as fontes de revitalização organizacional. No entanto, ao contrário das respostas dadas à questão anterior, agora parece verificar-se uma tendência para a dominância de um *focus* interno com índices de previsibilidade significativos (estabilidade, responsabilidade, competência, normas, eficácia). Exceptuando o trabalho de equipa necessário à implementação dos projectos, a ênfase nas relações humanas é aqui menos visível do que na resposta anterior¹³⁹.

As respostas dadas a propósito das relações interpessoais espelham bem a complexidade das relações humanas. Tensões, contradições e oposições assinalam dicotomias de conflito entre participação/individualismo, crítica construtiva/destrutiva, espírito de equipa/superficialidade das relações humanas, bem-estar pessoal/insuficiência de espaços informais (...). Estas tensões demonstram, por um lado a pluralidade de leituras do real organizacional e, por outro, a dificuldade em tipificar a cultura escolar. Com efeito, a dispersão dos dados evidencia que os valores são construções cognitivas individuais ou construções *socio-cognitivas* (BERTRAND, 1991) que inviabilizam concepções holísticas da cultura organizacional. Consequentemente, a dispersão das respostas por conjuntos de valores diversos faz-nos supor que, na escola, parece haver, não uma, mas diferentes culturas que interactuam numa dinâmica permanente.

Relativamente à problemática da relação da escola com as famílias, o acompanhamento das actividades escolares pelos EEs revela que estes, além de reconhecerem que a escola está empenhada em envolvê-los, demonstram igualmente o interesse em acompanhar a vida escolar dos seus educandos, o que contrasta claramente com a imagem de desconfiança manifestada pelos DTs em relação às competências educativas dos EEs. O facto de os EEs referirem que precisam de aprender formas concretas para ajudar o seu educando em casa, leva-nos a questionar se esta evidência não será uma das razões explicativas para o reduzido envolvimento de muitas famílias, particularmente das mais carenciadas, na vida escolar. Por outro lado, o facto de os EEs omitirem os contactos com os DTs ou com a escola do conjunto das suas práticas que apresentam reflexos positivos no rendimento escolar dos alunos, além de representar um dado qualitativo de sinal diferente das respostas dadas pelos DTs a propósito do mesmo assunto (os DTs afirmam valorizar muito os contactos com os EEs), leva-nos a interrogarmo-nos sobre as razões que condicionam esta situação. Corresponderão os contactos a rotinas burocratizadas e despersonalizadas? Será que apesar da valorização nos discursos da relação com as famílias, pouco se faz para a concretizar? Como compreender esta situação? Será que as qualidades de mediador das relações humanas e de orientador das famílias se

diluem na racionalidade técnica de cumprimento das tarefas burocráticas que o DT tem de desempenhar, e o mínimo legal se torna um máximo requerível (VALENTE, 1985)¹⁴⁰?

A atmosfera relacional entre DTs e EEs mostra que os EEs se encontram satisfeitos com o *status quo*. Na sua opinião, o relacionamento que mantêm com a escola em domínios como a ajuda nos trabalhos de casa, as oportunidades para tomar decisões conjuntas sobre os alunos, a definição de objectivos e de planos comuns para a resolução de problemas, ou a participação nas festas e comemorações, traduz níveis relativamente elevados de satisfação. A discordância dos DTs relativamente a estes pontos, corresponde a uma interpretação diferente do real e evidencia a separação cultural entre esses dois mundos que continuam a manter um diálogo frágil e difícil: escola e famílias.

Os dados relativos à frequência dos contactos parecem reforçar a conclusão de PEREIRA (1994) da existência de práticas de uma gestão intermédia, amadora e rotineira, que não se coaduna com a importância que a direcção de turma merece no actual contexto da Reforma do Sistema Educativo. Evidenciando uma tendência positiva relativamente a alguns estudos (DAVIES et al, 1989; DIOGO, 1994), os contactos são pouco frequentes¹⁴¹ e concretizam-se com o objectivo prioritário de difundir/recolher informação e resolver situações problemáticas, apesar de revelarem a existência de algumas interacções motivadas por razões positivas. Este salto qualitativo relativamente aos referidos estudos, ainda que embrionário, pode constituir um traço cultural emergente na escola que evidencia uma orientação para o exterior e para o estabelecimento de novas parcerias, mas pode igualmente reflectir um viés introduzido pelas idiossincrasias dos DTs e EEs.

As representações recíprocas dos EEs e DTs ilustra um cenário de confiança dos EEs relativamente ao trabalho dos professores, que se traduz numa pedagogia de delegação na escola de grande parte das tarefas educativas. Efectivamente, a tradição de separação entre a escola e a família instituiu hábitos difíceis de alterar: os EEs habituaram-se a delegar na escola grande parte das tarefas educativas dos seus filhos/educandos, e muitos deles assumem esta realidade como inquestionável. Por outro lado, é também notório nas respostas dos EEs um elevado grau de satisfação com o trabalho desenvolvido na escola, o que pode acentuar ainda mais esta separação.

Se a valorização do trabalho dos professores e da escola e a delegação na escola das tarefas educativas evidenciam uma representação positiva dos EEs relativamente aos professores e à escola, os DTs demonstram uma grande desconfiança face à qualidade das tarefas educativas desempenhadas pelos EEs. Numa palavra, os EEs consideram os professores “bons” professores, enquanto que os DTs consideram os EEs “maus” EEs.

A questão que se levanta é a de saber o que é que a escola faz ou tem feito para alterar esta situação? Que mecanismos de formação de EEs? Que estratégias de envolvimento? Que espaços de participação deixa aos EEs e aos seus representantes? Que papéis se atribuem às famílias na vida escolar? São estas e outras questões que procuraremos esclarecer com a análise das entrevistas semi-directivas que realizámos.

NOTAS E REFERÊNCIAS:

- ¹²⁷ Todo o material de recolha, tratamento e representação gráfica da informação (questionários, matrizes, tratamento gráfico, perfis) encontra-se organizado no Anexo II do volume II da presente dissertação.
- ¹²⁸ Na figura, permutámos em linha os atributos que considerámos, tendo em vista procedermos à «*diagonalização da imagem*» (BERTIN, 1974) e, desse modo, obtermos uma imagem visual expressiva e facilitadora da análise.
- ¹²⁹ O primeiro número refere-se à soma das respostas que indicavam “nenhuma” ou “muito pouca” influência, enquanto que o segundo número traduz a soma das respostas que referiam “muita” ou “muitíssima influência”.
- ¹³⁰ É de salientar que o nível “excelente” está totalmente ausente das respostas dos inquiridos.
- ¹³¹ Acresce salientar a este propósito, que os dados da observação que tivemos oportunidade de fazer em reuniões do CP e do CDT, corroboram este ponto de vista, uma vez que, efectivamente, em 5 reuniões a que assistimos, não tivemos oportunidade de testemunhar discussões aprofundadas que envolvessem parte significativa dos actores na construção de soluções ou na construção de consensos. Pelo contrário, todas elas assumiram um carácter essencialmente burocrático de difusão de informação e de busca de critérios normativos reguladores das práticas. A título de exemplos, destacamos os casos da reunião do CDT, onde apenas foram difundidas instruções de carácter burocrático tendo em vista a realização dos conselhos de turma, das reuniões do CP, em que foi apresentado o programa do projecto PEPT 2000 para a escola como produto acabado, e a reunião de “discussão” dos critérios de retenção, que teve uma reduzida participação por parte dos professores presentes, a que se associou um nível elementar de fundamentação pedagógica.
- ¹³² Dados recolhidos a partir da seguinte questão: 25 - «*Tendo em conta a listagem de valores que se segue, dê-nos a sua opinião relativamente à importância de cada um deles na sua Escola?*»
- ¹³³ No entanto, os dados do questionário mostram que os EEs começam a participar nas reuniões de pais (43% uma a duas vezes por ano e 37% de três a seis vezes por ano) e a encontrar-se com os DTs com alguma regularidade (37% uma ou duas vezes por ano e 40% três a seis vezes por ano).

-
- 134 Refira-se que tal facto só se verificou nas duas questões relacionadas com as barreiras ao envolvimento parental na vida escolar, apresentando a percentagem de não-respostas para todas as restantes questões, valores insignificantes. Este facto poderá, no entanto, dever-se a uma dificuldade de interpretação das questões, dado que a realização do pré-teste conduziu-nos à alteração da formulação de algumas questões, bem como da sua ordem e, por lapso que não identificámos na altura, omitimos os códigos de qualificação desta questões (CT, C, D, DT).
- 135 Estes dados constituem um salto qualitativo significativo relativamente a um estudo exploratório que tivemos oportunidade de efectuar (DIOGO, 1994) que revelou, tanto nos DTs, como nos EEs, 67% de respostas que referiam a existência de 0 contactos anuais por razões positivas.
- 136 74% dos DTs referem prestar informações por sua iniciativa mais que 3 vezes por ano a cada EE, enquanto que 40% dos EEs referem que nunca foram contactados para tal e 27% que o foram uma ou duas vezes por ano; relativamente à frequência dos contactos devido a problemas com alunos, 88% dos DTs referem que contactaram cada EE entre 1 a 6 vezes, enquanto que 77% dos EEs afirmam ter sido contactados por esse motivo entre 0 a 2 vezes; Este facto poderá ser, em nosso entender, por um lado um sintoma da formulação da questão que apela a uma situação média e, por outro, pode traduzir um viés resultante de alguma auto-defesa dos DTs relativamente ao desempenho das suas tarefas.
- 137 Recorde-se a discordância (65%) dos DTs a propósito do seguinte atributo organizacional: *«a discussão e a partilha de ideias marca o dia-a-dia da nossa escola.»*.
- 138 In BRUNET (L.), BRASSARD (A.) e CORRIVEAU (L.) - 1991- *Administration Scolaire et efficacité dans les organisations*, Montréal, Éditions Agence D'Arc.
- 139 Recorde-se que a discussão de ideias, a participação, e a coesão institucional, surgem no conjunto de valores menos referidos.
- 140 Citado por PEREIRA (A.) - 1994 - *Relação entre o Perfil Actual do Director de Turma e o Perfil Desejável do Director de Turma da Reforma Educativa*, Dissertação de Mestrado, Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Ciências Humanas, p.102.

¹⁴¹ E revelando uma contradição evidente entre as respostas dadas pelos DTs (média de 3 a 4 contactos anuais com cada EE) e as respostas dadas pelos EEs (média de 1 a 2 contactos anuais).

CAPÍTULO 3

ELEMENTOS PARA A COMPREENSÃO DA CULTURA DA *ESCOLA URBANYX*

Introdução

A escola, enquanto construído social, assume-se como produtora de dinâmicas internas organizacionalmente localizadas e susceptíveis de se constituírem como instâncias (auto)organizadas na produção de sistemas de valores, estratégias, normas e rotinas. É no contexto experiencial complexo das interacções intra-organizacionais e com o *environnement* que os actores constroem os valores, estratégias e normas que aceitam reproduzir e decidem produzir. Consequentemente, a compreensão da cultura da escola exige a capacidade de articular o simbólico com o estrutural, o constrangimento normativo com a liberdade dos actores, o formal com o informal, o instituído com os processos instituintes.

É no jogo das interacções produzidas entre os actores organizacionais, e particularmente entre os professores, que encontramos o principal *locus* da génese da cultura da escola. No presente capítulo serão apresentados e analisados os dados recolhidos através das entrevistas, e que se reportam à cultura da escola, isto é, ao conjunto de crenças, valores e assumpções sobre a educação, sobre o modo de funcionamento da escola e sobre as relações interpessoais no seu interior — expressas em padrões de interacção, em formas de interpretação e de condução da organização escolar, e em artefactos culturais partilhados por grupos ou pela totalidade dos membros, no interior da escola.

Como anteriormente referimos, analisaremos a cultura da *Escola Urbanyx*, utilizando como quadro conceptual as dimensões de cultura organizacional definidas por VALA *et al* .(1988): i) a percepção da organização escolar reporta-se ao nível operacional da dinâmica cognitiva de BERTRAND (1991) e corresponde às descrições das práticas e dos procedimentos da organização; ii) a explicação da dinâmica organizacional integra as modalidades de atribuição causal do interior da organização; iii) a avaliação da organização escolar, referindo-se aos diferentes conjuntos de crenças construídas sobre o ambiente organizacional, deriva de “*esquemas*” (DUIT, 1984) cognitivos, a partir dos quais os sujeitos fazem a leitura do seu mundo experiencial, e sendo, por isso, construções cognitivas necessariamente subjectivas (GLASERSFELD, 1985). Os valores individuais e partilhados constituem, pois, o elemento da cultura organizacional que, reportando-se ao terceiro nível da «*dinâmica cognitiva*» (BERTRAND, 1991) — a «*dinâmica normativa*» —, ou da «*zona de invisibilidade*» (BEARE, 1989), congregam as bases conceptuais e pressupostos invisíveis orientadores da acção na *zona de visibilidade*¹³⁷; iv) a identidade da organização integra basicamente o conjunto de traços culturais que actuam como elementos que marcam a especificidade da organização e que assinalam a diferença com as outras organizações; v) a orientação do comportamento organizacional, que assinala a visão do futuro, tanto no plano interno, como no plano externo.

1. PERCEPÇÃO DA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

A percepção da organização escolar é a primeira dimensão da cultura organizacional explicitada por VALA *et al.* (1988). Sem pretendemos ser exaustivos na análise desta dimensão da cultura organizacional, a análise de conteúdo das entrevistas permitiu-nos identificar três grandes categorias que explicitaremos de seguida: a concepção de organização, os factos culturais, e o clima organizacional.

1.1 - Concepção de Organização

A identificação das concepções de organização presentes nos discursos dos sujeitos de investigação, remete-nos para a tentativa de compreensão das lógicas de funcionamento do estabelecimento de ensino ou, por outras palavras, «*a organização dos diferentes elementos e actividades que constituem a escola segundo princípios, valores e metas identificadas e adoptadas pelos diferentes actores*» (MACEDO, 1993: 153).

Neste sentido, a análise de conteúdo das entrevistas conduziu-nos à identificação de três metáforas¹³⁸ fundamentais: 1) a metáfora industrial, 2) a metáfora orgânica e 3) a metáfora doméstica.

1.1.1. A metáfora industrial

A *metáfora industrial* assenta numa concepção de escola/empresa, orientada por um princípio de justiça definido pela eficácia e pela eficiência e que, consequentemente, é comparável à lógica da organização empresarial. Na *Escola Urbanyx*, as referências a esta lógica de funcionamento surgem conectadas com o passado recente da escola, que viveu momentos de uma gestão autoritária caracterizada por relações de poder, de dominação, e por práticas educativas rotinizadas:

«Anteriormente a estes modelos todos, a pessoa estava naquela rotina, as coisas já estavam mais ou menos assimiladas, os problemas com os miúdos já tinham sido interiorizados e, portanto, em termos significativos, não acontecia assim nada de novo. Tivemos um período em que houve uma gestão um bocado mais autoritária, que não era muito aceite da parte dos professores.» ("Mário")

Neste contexto, as *disfunções da burocracia*, associadas ao cumprimento exagerado dos normativos legais, à despersonalização do relacionamento e à exibição de sinais de autoridade, constituíam fontes de insegurança responsáveis pelo afastamento dos professores de dinâmicas participativas:

«Houve uma política errada [na vigência do anterior CD] no relacionamento com as pessoas, na história das faltas e na injustificação de faltas e, portanto, as pessoas não estavam muito seguras. Eu podia chamar um certo medo, entre aspas. Nunca sabiam quando é que estavam a actuar bem ou mal;

sentiam-se inseguras e, portanto, tentavam permanecer cá o menos tempo possível, para que ninguém as acusasse disto ou daquilo.» ("Mário")

No presente, a comparação da escola com a empresa ilustra um concepção racional/burocrática visível nos objectivos marcados por critérios de eficácia e de eficiência — o sucesso escolar — e nos critérios de gestão de pessoal, que configuram uma concepção de *homo economicus*, segundo a qual a “produtividade” surge idealmente ligada a incentivos e “prémios de produção”:

«Nós aqui o que fazemos rentabilizar é o sucesso. Nós aqui lidamos mais com a matéria humana, eles lá [nas empresas] não lidam tanto com a matéria humana, lidam mais com a matéria material. Há uma certa ligação, aqui tem que se ter é um bocado mais cuidado porque é a matéria humana que está em causa, embora em termos de gestão pessoal, haja pontes de ligação e pena é que nós não consigamos dar, como as empresas, os incentivos às pessoas que mais merecem. Há grupos que vão sempre p'rá frente, há funcionários que estão sempre disponíveis, e é difícil, para nós, conseguirmos dar uma recompensa justa. Se nós não conseguimos dar uma contribuição nos lucros da firma, não há hipótese. É pena! Nós temos que rentabilizar o produto que nós estamos a vender. Aqui o produto tem de ter uma certa qualidade, portanto, tem de ser planificado.» ("Mário")

O carácter racional da divisão do trabalho e da impessoalidade das relações humanas é evidenciado nas palavras da "Adelaide" que, não obstante a atitude crítica individualmente assumida, denotam a existência de uma divisão do trabalho em que os participantes possuem esferas específicas de competência e de responsabilidade, e em que as pessoas são consideradas como ocupantes de cargos e funções que definem o poder que assumem na organização:

«Eu acho que antigamente a gente pensava sempre nos funcionários como aquelas pessoas que faziam a limpeza e estavam ali, e que não tinham papel nenhum na escola. Nesta escola ainda se pensa um pouco assim, é por isso que eu gostava de modificar isto.» ("Adelaide")

1.1.2. A metáfora orgânica

Imbuída de uma lógica sistémica, a *metáfora orgânica* concebe a escola como um sistema vivo, constituído por um conjunto de elementos ou de subsistemas em interacção dinâmica, e cujo equilíbrio homeostático depende da natureza das interacções que se estabelecem:

«O funcionamento do Conselho Directivo põe em causa o funcionamento do Conselho Pedagógico; por sua vez o pedagógico põe em causa o funcionamento dos grupos, e às tantas, a escola toda.» ("Adelaide")

O estabelecimento de ensino é um sistema aberto de fronteiras permeáveis e móveis que derivam da natureza da rede de trocas regulares de matéria, energia e informação com o exterior:

«A escola tem que começar a abrir cada vez mais os olhos e ver que há um mundo lá fora que, se não for metido dentro da escola, pronto, não vai ser nada benéfico para os seus alunos.» ("Filomena")

As forças mobilizadoras da acção baseiam-se no voluntarismo de um grupo que assegura as dinâmicas de desenvolvimento necessárias para atenuar a incerteza gerada pelo individualismo, por oposição a outro grupo que, assumindo uma postura de aceitação descomprometida, funciona como força de bloqueio:

«Há sempre meia dúzia de pessoas que no pedagógico tentam, picam, dão soluções, criticam, tentam avançar, e há meia dúzia que está lá porque é um cargo, muitas vezes até imposto. Portanto, não estão atentos, não se apercebem da gravidade das coisas e deixam passar. Logo, essas pessoas acabam por não conseguir mobilizar também o seu grupo e acabam depois por levar esse grupo a não participar e, portanto, não há tanto a cooperação que nós queríamos.» ("Adelaide")

A gestão da complexidade e da incerteza, na organização escolar, induzem processos de inovação endógena susceptíveis de produzirem mudanças mais profundas e globais que, opondo-se ao imobilismo, potenciam o *efeito de sistema*:

«Os professores tentam organizar-se em fazer algo mais que não as aulas só. Portanto, tentar preocupar os alunos em outros projectos, outras coisas. (...) É isso que se procura dentro das escolas, envolver também esses alunos na participação. Às vezes consegue-se até melhorar [levando os alunos a participarem nos diversos clubes e núcleos] depois as atitudes deles dentro da sala de aulas; às vezes consegue-se, outras vezes não.» ("Clotilde")

Os argumentos que pretendem justificar o bem ou o mal-estar vivenciado no estabelecimento de ensino assentam no pressuposto de que alunos e professores são seres humanos com necessidades complexas, cuja resolução ultrapassa os problemas da mera eficácia técnica ou da organização formal:

«Tentámos realizar a aspiração de muitos professores, naquela história do bar na sala dos professores, o sítio onde a pessoa tem que ir obrigatoriamente pôr o livro de ponto e a chave, e aproveita para tomar o pequeno almoço, para beber o cafezinho, e depois vai para aula.» ("Mário")

De acordo com uma boa lógica sistémica, a identificação de *pontos críticos* e a intervenção sobre os espaços de informalidade e o ambiente de trabalho, representam um

esforço de humanização das interações sociais na organização, com impactos desejados na eficácia:

«Tentámos racionalizar um pouco os espaços, tentámos também dar uma vida diferente a esses espaços em termos de alindação: colocámos as tapeçarias e estamos a tentar colocar os azulejos que os miúdos têm feito nas aulas, cá fora, nas paredes, para eles os verem. Tentámos concretizar e conseguimos.»
("Mário")

«O espaço da escola também favorece o relacionamento que os miúdos têm com a escola. Eles gostam desta escola, têm muito campo livre ainda, alguns espaços verdes, (...), esta escola é-lhes agradável à vista. Isso já os motiva favoravelmente.» ("Paula")

A coordenação dos meios necessários à melhoria da situação não assenta num processo racional de resolução de problemas, mas num processo marcado pela ambiguidade e pela incerteza. Consequentemente, a regulação do sistema exige mecanismos de retroacção que, satisfazendo as necessidades simbólicas de organização, diluam a incerteza gerada pelo individualismo:

«Nós estamos na escola. Se quisermos ser professores, funcionários ou pais, temos competências que nos são inerentes e temos que andar dentro delas e tentar resolvê-las da melhor maneira. Não podemos refutar as nossas responsabilidades para cima de outros. Parece que isto não é nosso, isto não me diz nada, os outros que resolvam, quando no fundo, cada um de nós tem uma quota parte de responsabilidade aqui dentro e deve-a tentar resolver da melhor maneira.»
("Mário")

1.1.3. A metáfora doméstica

A *metáfora doméstica*, que traduz uma lógica de funcionamento influenciada pelos modelos humanistas que configuram uma percepção de escola próxima da de comunidade educativa, é, claramente, aquela que domina os discursos e, consequentemente, a que parece ser mais representativa no estabelecimento de ensino.

Apoiada num princípio de justiça assente na confiança depositada na relação e no acordo entre as pessoas, o estabelecimento de ensino é entendido como uma comunidade em que se prolongam as relações que se desenvolvem na intimidade familiar:

«Eu vivo na minha casa e tenho vizinhos ao lado; eu não posso viver isolada, sozinha ali, dentro da minha casa. (...) Os vizinhos têm que fazer parte também de determinadas situações dentro da minha casa, ou dentro do meu espaço, digamos assim, eles também fazem parte, não é? É comum. É como se fosse uma casa grande, não é, que à volta temos pessoas mas isto num raio de 1 km. ou 2, é um raio que abrange um espaço grande.» ("Clotilde")

«Sem os miúdos, não existiam professores e sem professores, não existiam alunos, mas nós estamos aqui é para contribuir para a formação destes cidadãos que são os nossos jovens. Portanto, a comunidade educativa é um espaço alargado, não é, não só a escola mas também fora da escola, que têm que se conjugar para benefício da sua população.» ("Filomena")

Adaptando as características da organização familiar, a relação e participação dos actores sociais envolvidos no estabelecimento de ensino — professores, alunos, famílias e parceiros sociais da comunidade local — assumem-se como preocupação prioritária:

«Não é escola fechada, mas é uma escola que permita a adesão de toda a gente e permita a participação activa dos miúdos, mas sobretudo da família e de toda a comunidade. Portanto, é uma escola aberta ao meio, é uma escola que garanta a participação das várias entidades representativas aqui da região. É a escola aberta ao meio com a participação de todos, é muito, também, um processo duplo; não é a escola só a criar actividades para as quais pede a participação de toda a gente — dentro e fora da escola —, mas é a escola a participar e a dar o seu contributo e a sua participação para as actividades que podem ser propostas de fora para dentro.» ("Adelaide")

Assente num critério de justificação que visa o equilíbrio pessoal e a felicidade, privilegia-se, por oposição a um “saber conteúdo”, um “saber ser”, uma articulação entre o saber experiencial e o saber trabalhado na escola, no qual o estudo do meio se afirma como ponto de partida:

«a escola não é um local onde se deixam criancinhas de manhã e se vêm buscar à noite. É um local que participa na educação dos nossos filhos.» ("Paula")

«A escola começa a ser qualquer coisa mais do que um sítio onde se vem a aprender o inglês, a matemática, o português, mas pode ser também um espaço lúdico de múltiplas actividades, e eles [os EEs] têm perguntado coisas sobre o que se passa neste clubes, as visitas de estudo que eles têm feito, que fazem a ligação entre a escola e outros ambientes e outros meios.» ("Paula")

A preocupação com a maximização dos afectos e com o desenvolvimento de laços pessoais parece constituir o pressuposto de um ideal de participação necessário à mudança e à inovação:

«Uma escola que não tenha professores a trabalhar em conjunto uns com os outros e que não tem pessoas, portanto, a processarem, vá lá, além das aulas, (...) isso não! Cada um trabalhar sozinho na escola; A escola é um trabalho conjunto, é um grupo de trabalho. Uma fábrica como eu costumo dizer, é uma fábrica em que todos temos que trabalhar para que aquilo (...) vá melhor.» ("Clotilde")

Em síntese, o estabelecimento de ensino assume-se como um espaço de autonomia pedagógica curricular e profissional, no qual a acção educativa é encarada como a busca de novas vias para a construção global e permanente da pessoa:

«De uma forma global, é uma escola calma, as pessoas não parecem muito, não me parecem, sinceramente, marcadas pelo relógio, as coisas vão decorrendo a um ritmo ainda bastante fluido. Isso permite um tipo de funcionamento com os miúdos que é mais favorável.» ("Paula")

1.2 Os Factos Culturais

Os factos culturais correspondem aos sintomas culturais que, revestindo formas de expressão muito variadas, constituem, segundo BERTRAND (1991), o terceiro nível da cultura organizacional, aquele que diz respeito à esfera do visível e do observável: *«o nível 3, o nível demonstrativo, é o dos factos, das aplicações, das manifestações e dos produtos culturais, quer dizer, o da visibilidade e da comunicação»* (BERTRAND, 1991: 65). Como sublinham PETERS e WATERMAN (1982), os valores organizacionais não são necessariamente transmitidos por processos formais e escritos, sendo também difundidos implicitamente através das práticas verificadas no quotidiano organizacional.

Sem qualquer preocupação de exaustividade, analisaremos nesta dimensão, os ritos e as cerimónias que, sendo elementos visíveis, nos permitem ampliar a compreensão dos mapas cognitivos que orientam a acção na organização.

1.2.1. Os ritos e cerimónias

Os ritos ilustram as diferentes formas de expressão cultural que caracterizam o *modus faciendi* habitual, enquanto que as cerimónias assumem um carácter mais abrangente, integrando conjuntos de ritos. Os ritos e as cerimónias revestem, assim, uma importância não desprezável na compreensão da *ideologia da organização*.

O quadro XI sistematiza as funções e as orientações dos ritos e cerimónias realizadas durante o ano lectivo de 1993/94 na *Escola Urbanyx*. Identificámos quatro tipos de ritos, de funções distintas mas complementares:

- os ritos iniciáticos têm como função difundir e proteger a ideologia *en place*;
- os ritos de integração servem para cimentar as relações entre as pessoas e, desse modo, reforçar as relações entre os membros do grupo;
- os ritos de recompensa visam o reconhecimento público do trabalho desenvolvido, reforçando a integração no colectivo;
- os ritos de exclusão assumem uma lógica paradoxal entre o reconhecimento público do trabalho desenvolvido na organização, e a compreensão, para alguns, de que deixarão a breve prazo de fazer parte da organização¹⁴⁴.

QUADRO XI — Síntese das funções e orientações dos ritos e cerimónias da organização

Orientação Tipo	Alunos	Professores e Funcionários	Professores, alunos e Funcionários	Encarregados de Educação	Comunidade Escolar
Iniciáticos	• Recepção aos alunos	• Almoço convívio		• Reunião de início de ano	
Integração	• Clubes escolares • Sala de estudo • Actividades desportivas • Comemoração do dia da árvore	• Almoço de Natal	• Festa de Natal • Festa do Carnaval	• Programa de Educação para a Saúde - PEPT 2000 • Reuniões com os DTs	• Feira do livro • Comemoração do dia de S. Martinho • Semana da Cultura Africana
Recompensa	• Exposições de trabalhos: - Área-Escola - Clubes • Participação em concursos de televisão		• Festa de encerramento do ano lectivo		
Exclusão			• Festa de encerramento do ano lectivo		

Os ritos iniciáticos

Considerando os *ritos iniciáticos* ao nível dos alunos, os estudantes bem inseridos no sistema escolar — os padrinhos — divulgam a escola e as suas normas aos recém-chegados, assegurando a integração, a reprodução de papéis e o equilíbrio social:

«Este ano, nós tentámos fazer com que fossem escolhidos dois miúdos do sexto ano para ser padrinhos de turmas de quinto, e eram então os do sexto ano a fazer a visita à escola e a participar num pequeno percurso pela escola (...) tentando descobrir coisas em cada órgão importante da escola, desde a secretaria, ao CD, à biblioteca.» ("Adelaide")

Ao nível dos professores e funcionários, o almoço convívio constitui um rito iniciático, ou uma forma de expressão cultural de cariz social e interactiva, orientada para a difusão e consolidação da coesão do colectivo.

Ao nível dos EEs,«a realização de reuniões de encarregados de educação, antes da atribuição de horários para levar os pais a virem cá» ("Adelaide") testemunha uma orientação de abertura ao exterior e de envolvimento dos EEs na vida escolar.

Os *ritos de integração* são, sem dúvida, os mais relevantes no contexto do estabelecimento de ensino, quer em termos quantitativos, quer em termos qualitativos. Em termos quantitativos, porque encontramos um conjunto numeroso de actividades orientadas para a diversidade dos actores escolares: alunos, professores, funcionários, encarregados de educação e comunidade educativa. Em termos qualitativos, porque a diversidade de acções verificada indicia uma pluralidade e riqueza de valores que, construindo a autonomia da escola, afirmam a sua identidade e a sua capacidade de intervenção no meio, favorecendo a consecução das finalidades definidas no *Projecto Educativo da Escola* (PEE) e no *Plano Anual de Escola* (PAE)¹⁴⁵.

No que diz respeito aos alunos, desenvolve-se um conjunto de actividades — oito clubes de complemento curricular, sala de estudo, frequentes actividades desportivas — que, pela sua envolvimento e pelo seu carácter sistemático e de continuidade, favorecem a emergência de espaços de liberdade, igualdade, participação e eficiência, susceptíveis de contribuir para a qualidade do ensino e para a eficácia da escola numa perspectiva de igualdade no sucesso. Concretizam-se também medidas de discriminação positiva a favor dos alunos mais carenciados, que podem diminuir o impacto das forças reprodutoras e favorecer o sucesso académico, social e profissional dos jovens, tal como defendem os investigadores dos «*school effects*»¹⁴⁶.

As festas e comemorações de datas significativas, por seu turno, reforçam o sentimento de pertença e fortalecem as ligações entre os actores e a motivação para o trabalho:

«Esta escola, nesse sentido também é muito boa porque nunca tive numa escola que se preocupasse tanto com essas festas. A festa do Natal estava impecável. Desde a fazerem-se castiçazinhos, a enrolar folhas de papel com lacinhos verdes e vermelhos, dá mesmo aquele ambiente acolhedor, as coisas estavam óptimas.» ("Filomena")

«(...) têm uma grande importância de contacto [as festas], entre professores da tarde e da manhã que se vêem tão pouco e podem ver-se mais e brincar e descontraír; claro que falamos sempre sobre o Manel que é burrinho, ou sobre a Rita que se espalhou no teste, (às vezes entre os professores também podem sair estes comentários!), mas já falamos sobre outras coisas: "O que é que aconteceu não sei quando, nem sei onde? Porque é que trazes este vestido?" Portanto, as coisas mais banais para conhecermos as pessoas, a mentalidade das pessoas, não é? Acho que é importante nós conhecermos a personalidade das pessoas com quem trabalhamos!» ("Filomena")

«(...) é em colaboração. Às vezes são os miúdos que sugerem, outras vezes são os professores, mas quando se chega a um efectivo festejo, as coisas são planeadas normalmente em colaboração. Porque os miúdos aqui dinamizam as coisas com bastante vontade, eles são bastante dinâmicos. Significa que eles

gostam da escola e que gostam de estar na escola, e se nós conseguirmos colaborar com eles a esse nível, estamos a fomentar isso, e depois cada vez gostarão mais deste espaço que no fundo, é o seu espaço.» ("Paula")

A orientação comunitária da escola é, por outro lado, testemunhada pela existência de um conjunto de *factos culturais* que fazem da ligação com as famílias (PEPT 2000¹⁴⁷) e da valorização das culturas minoritárias da escola (Semana da Cultura Africana¹⁴⁸), o centro das práticas educativas. Salientem-se as palavras do "Mário" a propósito da Semana da Cultura Africana:

«Nunca me passou pela cabeça que se fizesse uma semana cultural com aquele aparato todo, com aqueles recursos todos que foram envolvidos, com a colaboração que houve da parte dos miúdos e das famílias, que se traduziu, portanto, na experiência das peças para a exposição. E eu acho que foi muito bom. Se me tivessem dito que a gente ia fazer uma coisa daquele tamanho, digo-te talvez nem, não sei! Mas na realidade, as condições foram-se reunindo, as pessoas sentiram confiança, segurança, foram avançando, foram cada vez mais longe e acho que conseguem andar mais.» ("Mário")

Os ritos de recompensa e de exclusão

Os ritos de recompensa estão apenas presentes nos alunos e aprofundam a sua integração na escola através da valorização e divulgação do seu trabalho em exposições:

«Houve as actividades em que proporcionámos aos alunos mostrarem aquilo que tinham feito, quer aquelas actividades que foram promovidas pelos núcleos e pelas disciplinas, como por exemplo a Área-Escola (...)» ("Mário")

Por solicitação dos alunos, alguns tiveram oportunidade de participar em concursos de televisão:

«Eles acabaram por levar também a cabo as actividades que eles, que eles entendiam. Por exemplo, a participação nos concursos na televisão.» ("Mário")

A festa de final de ano surge-nos finalmente como um rito de duplo significado, sendo por um lado um *rito de recompensa* face ao trabalho desenvolvido ao longo do ano e, por outro, um *rito de exclusão* para os alunos que terminam o ciclo ou os professores que abandonam a escola, não tendo, consequentemente, grande significado na escola.

Todo este conjunto de ritos parece gerar uma mudança qualitativa na orientação e nas dinâmicas de integração e motivação dos actores escolares na vida do estabelecimento de ensino, o qual evidencia, nos ritos e cerimónias que o caracterizam, uma tendência de abertura comunitária que, influenciada por uma lógica *doméstica* de actuação, pretende envolver pela presença os diferentes actores, no quotidiano escolar:

«Apesar de se sentirem resistências, acho que a água bate mas vai furando, porque de facto as pessoas estão a mudar alguma coisa e alguma coisa se deve, sobretudo, ao PEPT e a esta animação da escola.» ("Adelaide")

«Acho que a escola tem entrado em muitas actividades e tem tido sucesso. Quer a nível dos concursos de televisão, quer a nível do concurso agora de artes e ofícios, que a nossa escola também recebeu uma menção honrosa, quer a nível do desporto escolar. Portanto, tudo aponta para que sim. Os resultados têm sido bons.» ("Mário")

1.3 O Clima de Escola

Encarando o clima organizacional como *«a medida perceptiva dos atributos organizacionais»* (BRUNET *et al*, 1991), valorizaremos as percepções dos sujeitos relativamente ao seu ambiente de trabalho¹⁴⁹.

Utilizando como base da definição das categorias a tipologia de climas organizacionais de LIKERT (1961, 1974)¹⁵⁰, encontramos não apenas um, mas diferentes climas organizacionais. A metáfora meteorológica parece aplicar-se, com pertinência, ao nosso estudo, na medida em que a diversidade climática parece ser uma característica da atmosfera do estabelecimento de ensino, que favorece a diversidade de biomas presentes no ecossistema escolar. Do mesmo modo que um país possui regiões com climas diferentes e regiões com microclimas particulares, também no estabelecimento de ensino é possível evidenciar áreas mais frias e nebulosas, em oposição a outras, mais temperadas e luminosas.

A análise de conteúdo das entrevistas evidenciou, deste modo, a presença de três tipos de clima, cujos elementos se distribuem num contínuo de contornos difíceis de definir, mas que configuram atmosferas “frias e húmidas”, em oposição a outras, mais “quentes e soalheiras”: 1) clima autoritário benévolo; 2) clima participativo de carácter consultivo; e 3) clima participativo de grupo.

1.3.1. Clima autoritário benévolo

O *clima autoritário benévolo* é evidenciado por percepções sobre a natureza dos processos de interacção que, sendo uma herança do passado, testemunham vestígios de um relacionamento conflitual intergrupos que está ainda presente e afecta a eficácia do colectivo humano.

«Existe! Existe! Existem pessoas que ainda não conseguem muito bem encarar-se umas às outras, porque a escola ficou dividida em dois grupos e agora um dos grupos é extremamente restrito.» ("Mário")

A debilidade do relacionamento interpessoal, manifestada pela institucionalização de padrões de conflito demasiado agudizados, por exigir um consumo exagerado de energia de manutenção, contribui para diminuir a energia disponível para a produção e solidarização do grupo, conduzindo ainda ao risco do caos (BERTRAND e GUILLEMENT, 1988). Assim, os

esforços desenvolvidos pelo CD traduziram-se numa evolução qualitativa de sinal positivo em que as interações se estabelecem com condescendência e precaução:

«Durante estes dois anos tem-se tentado desfazer aqueles grupos, mais ou menos estanques, que havia; umas sensações esquisitas que as pessoas tinham, aquela desconfiança entre umas e outras. Eu, dá-me ideia que nesta altura já estão mais diluídas, já não há conflitos muito directos.» ("Mário")

A existência, num passado recente, no estabelecimento de ensino, de um *clima autoritário explorador*, caracterizado por uma liderança de tipo autocrático e por uma atmosfera conflitual e de insegurança, parece estar na origem do *clima autoritário benévolo*:

«(...) tem a ver com o passado recente da escola, tem a ver com determinados desempenhos de certas pessoas e que levaram a formar determinados grupos de apoiantes e de opositores, e que acabam por rotular as pessoas.» ("Adelaide")

Considerando a motivação e participação dos actores, diagnosticámos contextos em que, apesar de um controlo centralizado no *topo estratégico*, se verificam situações pontuais de participação dos níveis médios e inferiores, como é o caso da participação de alguns funcionários nas actividades da escola:

«É uma pessoa [o funcionário da biblioteca] que faz, que está disponível para outras actividades como filmar as acções, para vir fazer outra coisa qualquer, em qualquer dia e em qualquer hora. O que mostra que muitas vezes, o que falta é apenas um bom contacto, um bom relacionamento, e às vezes explicar bem às pessoas o que se pretende delas.» ("Adelaide")

1.3.2. Clima consultivo

O *clima consultivo* parece ser o clima mais representativo na escola, ao atravessar os discursos dos sujeitos a propósito de dimensões como: os métodos de direcção, a natureza dos processos de interacção, a motivação e participação dos actores, a natureza dos processos de comunicação e as estratégias de construção do projecto educativo.

Considerando os métodos de direcção, a elaboração das políticas e das decisões apresenta como *locus* o *topo estratégico*, mas é permitida e solicitada a participação dos diferentes níveis intermédios, apesar de, a este nível, se verificar uma participação insipiente. Salientem-se as palavras da "Paula" acerca do funcionamento do CP:

«Acho que o Conselho Pedagógico, embora lhes seja apresentado um projecto ou alguma deliberação a tomar, deve ponderar e deve questionar os prós e os contras de cada uma dessas coisas e depois, efectivamente, tomar uma decisão.» ("Paula")

Por outro lado, as palavras da "Filomend" ilustram uma situação de hierarquização de poder que, tanto afecta o conteúdo da participação dos actores, como a sua capacidade de

alterar decisões hierárquicas. Assim, CP e CG parecem configurar, no terreno, exemplos de estruturas de gestão de poderes diferenciados, nas quais os segundos participam na discussão e selecção das actividades a desenvolver na escola, mas evidenciando baixos níveis de participação na discussão e aprovação das bases conceptuais e pressupostos invisíveis que orientam a acção:

«Há sempre aquelas actividades ao longo do ano que são os grupos que propõem e depois vão ao pedagógico. Portanto, há sempre actividades propostas pelos grupos que vão ao pedagógico, e há coisas propostas pelo pedagógico que depois vão para os grupos. Quando é proposto pelo pedagógico e vai para os grupos, em princípio são coisas que já os membros do pedagógico aceitaram, e quando é dos grupos, é que está sujeita a ratificação.» ("Filomena")

«As informações vêm do CD através de vários documentos que nos são entregues. Esses documentos devem ser lidos pelas pessoas — o que às vezes não se faz — e depois devem ser discutidos — é a tal discussão que devia haver mais e que às vezes até nem existe dentro dos grupos.» ("Clotilde")

No que diz respeito à natureza dos processos de interacção, a realidade indicia uma quantidade moderada de interacções, alicerçada num relacionamento interpessoal não constrangedor:

«Eu não percebo muito destas coisas, porque, por feitio, não ligo muito a essa situação. A ideia que eu tenho é que as pessoas têm uma relação, pelo menos pacífica. A maioria das pessoas falam bem umas com as outras. (...) Não me parece que haja conflitos entre as pessoas, além de uma situação pontual: por exemplo, no primeiro ano que eu estive cá, surgiu uma situação de ruptura do CD entre os seus membros, que provocou uma situação de mau-estar generalizado.» ("Paula")

As interacções reflectem, todavia, uma debilidade de integração e alguma impossibilidade de criação de vínculos de amizade, resultante da mobilidade tradicional do corpo docente da escola e, por isso, assentam numa relação eminentemente profissional:

«Acho que não há grandes amigos, não me parece que sejam amizades que passem a porta da escola, digamos assim, tirando um ou outro caso pontual — esse é um defeito da nossa profissão; é que nós também andamos sempre a saltar de um lugar para outro, e depois é-nos difícil conseguirmos assim amigos. Mas digamos que em termos globais, as coisas passam-se de uma forma agradável ou amigável, digamos assim.» ("Paula")

Considerando a motivação e participação dos professores, este tipo de clima baseia-se em dinâmicas de participação e envolvimento dos actores na multiplicidade de actividades extra-curriculares, que actuam como recompensas e instrumentos de motivação dos docentes:

«Houve uma movimentação, houve uma maneira de estar diferente na escola, houve pessoas que queriam sair e já não saíram porque já tinham as actividades em que podiam realizar algumas coisas que não conseguem realizar nas aulas. Este ano apostámos no aumento dessas actividades: eram oito, passaram a doze.» ("Mário")

«A maioria dos professores participa num grupo de actividades da Área-Escola e há uma percentagem mínima que se recusa a participar nessas actividades.» ("Mário")

Por seu turno, os processos de comunicação dominantes que encontramos no terreno (reuniões formais dos órgãos de gestão e das estruturas intermédias de gestão, placards informativos, folha informativa do CP e comunicação "boca a orelha") assumem a forma de uma comunicação *descendente*, veiculada pelos elementos da cadeia hierárquica (i.e. pelos representantes institucionais dos professores nos diferentes órgãos de gestão: presidente do CD, coordenador dos DTs, delegados e representantes de grupo):

«As decisões do CP e as informações que são veiculadas através do CP são desmultiplicadas: cada delegado vai ter a função de ter que as transmitir ao seu próprio grupo. No meu caso, terei a função de transmitir as informações relacionadas com a área da direcção de turma aos DTs. O que por vezes traz alguns inconvenientes, porque cada um acrescenta um pouco e pode surgir, não digo um mal entendido, mas pelo menos, uma informação menos correcta. Para evitar isso, o "Mário", este ano resolveu fazer um boletim informativo do CP, onde são sumariamente relatadas informações e a principal legislação que tem vindo a sair no último mês.» ("Paula")

«Por exemplo em relação ao PEPT, eu soube em primeiro lugar, porque pertenço ao CP e esse processo foi apresentado no CP. Explicam lá tudo muito e depois, a partir daí, isso é levado aos grupos. Portanto, em relação ao PEPT, o grupo foi informado através do representante.» ("Filomena")

Este processo de comunicação *descendente* é complementado com a comunicação *horizontal* de tipo "boca a orelha" efectuada nos espaços informais, a qual, todavia, é vista pela "Paula" com uma conotação negativa, dado os *viés* que são introduzidos no processo:

«Há aquela história: "Ouviste dizer?", não é, isso também existe. Também há a informação de boca a orelha que quando chega à última orelha, às vezes já está assim muito baralhada.(...) Passa-se na sala dos professores; pelo menos, que eu me aperceba, é na sala de professores. Nos anos anteriores, às vezes era no intervalo do bar em comum com os alunos; este ano, como o bar é na sala dos professores, pode acontecer com mais frequência, quando se percebe que o CP dista da reunião de grupo.» ("Paula")

Finalmente, a dinâmica de construção do PEE testemunha uma realidade em que a direcção demonstra confiança nos professores, conferindo-lhes protagonismo na elaboração das políticas educativas da escola, mas em que a decisão é, em larga escala, condicionada e assumida pelo topo:

«No final do ano lectivo houve um CP que ficou encarregue de proceder ao levantamento de temas que pudessem servir como PEE. Em Setembro, logo na primeira reunião do CP, esses temas foram apresentados e escolheu-se um tema, que depois centralizou todas as outras propostas que entretanto se encaixaram, digamos assim. (...) Depois, desceu aos grupos; as pessoas que quiseram, integraram algumas actividades ou alguns temas relacionados com isso, e depois foi novamente a pedagógico, definitivamente a pedagógico.» ("Paula")¹⁵¹

1.3.3. Clima participativo

O *clima participativo* de grupo manifesta-se, sobretudo, nos processos de interacção e na motivação e participação dos actores nas actividades escolares, que configuram uma atmosfera de cooperação colectiva, tendo em vista atingir os objectivos organizacionais.

No que diz respeito à natureza dos processos de interacção e das relações interpessoais, o clima é caracterizado pela existência de relações amistosas e de confiança entre a globalidade dos actores:

i) entre os professores, vive-se um clima de cooperação e de inter-ajuda:

«Na minha experiência, sempre que eu tenho alguma dúvida e recorro a uma outra colega, elas ajudam-me; elas têm muito mais experiência que eu e nunca me recusaram ajuda a esse nível. (...) Nunca senti dificuldade, nem me olham com desprezo; cooperaram comigo e auxiliaram-me.» ("Filomena")

ii) a relação pedagógica traduz uma lógica doméstica que induz o prolongamento da família na escola:

«Eles muitas vezes, chamam-nos mãe, ou pai, ou tia (é engraçado!), depois riem-se, porque entretanto já caem em si e verificam que, se calhar, é mesmo a imagem que nós transmitimos.» ("Paula")

iii) o relacionamento entre professores e funcionários assenta numa base de cooperação, tendo em vista a consecução dos objectivos:

«Eu tenho bom relacionamento com os empregados desta escola. De uma maneira geral, deve haver muito pouco aí a dizer entre professores e funcionários, pelo menos em relação à parte da tarde, da parte da manhã não tenho conhecimento. Há um bom nível de cooperação entre os professores e funcionários.» ("Clotilde")

«Há uma funcionária dum pavilhão de quem eu gosto muito e que, mesmo muitas vezes, quando sinto que os alunos têm problemas, eu vou falar com ela, porque ela sabe muito sobre esses alunos. Por isso, muitas vezes eu recorro a ela, e ela tem um conhecimento profundo sobre os alunos; é uma pessoa muito interessada.» ("Filomena")

- iv) o grau de implicação dos actores encontra nos espaços informais, um tónico que, tanto favorece a sanidade mental dos docentes, como a emergência de intenções comuns e relações de apoio mútuo:

«Sim, isso é muito bom! Portanto, numa escola que tenha realmente professores que consigam falar uns com os outros, quer dizer, não é só falar dos alunos que temos ou dos problemas que temos, é falar sobre tudo. A escola, nesse sentido, eu penso que fica muito melhor, porque a aula em si é cansativa, é uma ansiedade. (...) Se a gente tem 5 ou 10 minutos que converse com outras pessoas sobre coisas completamente diferentes, sobre coisas que às vezes até nos parecem disparatadas, isso alivia um bocado e isso, dentro da escola, nesse sentido é muito bom.» ("Clotilde")

«Os almoços entre professores também é fundamental; eu acho que as pessoas, se se juntarem mesmo fora da escola, é muito bom, é muito bom porque cria uma maior interligação entre as pessoas que estão a ensinar.» ("Clotilde")

No que diz respeito à motivação e participação dos professores, verifica-se uma atmosfera de cooperação e de implicação em projectos:

«Há sempre grupinhos de trabalho a funcionar. Esta escola, realmente, arranjou uma dinâmica que já está a funcionar com uma actividade muito grande, e aí há sempre — a gente vê, todos nós vimos — grupos de trabalho a funcionar. Há gente a colaborar uns com os outros. (...) Mas, de qualquer das maneiras, mesmo que o grupo seja só formado por duas pessoas, vê-se muita gente a trabalhar dois a dois, três a três, ou mesmo quatro a quatro pessoas. Portanto, há grupos formados a trabalhar em conjunto.» ("Clotilde")

Os processos de comunicação diversificam-se e a comunicação descendente é complementada por processos de comunicação horizontal¹⁵²:

«Todos nós damos a nossa opinião. É lógico. Ela (a coordenadora dos DTS) não traz as ideias, ela pede a nossa colaboração. Ela pode ser é o veículo de comunicação entre qualquer coisa e nós. Ninguém assume o papel de líder nem nada.» ("Filomena")

«Oralmente também, por vezes: "Olha, sabes o que é que se passa? Olha, passa-se isto, passa-se aquilo! Olha, já ouviste?" (...) pelos professores presentes na sala de professores.» ("Clotilde")

2 - EXPLICAÇÃO DA DINÂMICA ORGANIZACIONAL

A análise interpretativa da semântica presente no discurso dos sujeitos, na sequência de um conjunto diversificado de questões — *«Como foi construído e aprovado o Projecto Educativo/Plano Anual de Actividades? Quais são os protagonistas da acção pedagógica? Qual a capacidade dos actores em influenciarem e alterar os contextos em que se movem e intervêm?»* — permitiu-nos aceder à compreensão das formas que revestem a atribuição causal no seio da realidade da escola. Assim, identificámos cinco categorias: os actores preponderantes, os métodos de direcção, a natureza das forças de responsabilização e participação dos professores, as dicotomias organizacionais, e a relação com o meio.

2.1 Actores preponderantes no estabelecimento de ensino

A análise de conteúdo das entrevistas remete-nos para a existência de um *locus* de controlo interno¹⁵³ que atribui aos actores a responsabilidade da dinâmica organizacional verificada no terreno.

Um primeiro aspecto, que a este respeito emergiu, foi o da existência de um grupo de liderança pedagógica, constituído pelo Conselho Directivo e por um conjunto de “carolas”, que parece concentrar em si a iniciativa de grande parte da acção pedagógica:

«Realmente, há um grupo de pessoas a trabalhar e isso todos vêem, não somos cegos, e todos vemos que há um grupo de pessoas entusiasmadas; (...) as pessoas do conselho directivo e alguns colegas da escola.» (“Clotilde”)

A “Paula”, a propósito de quem são os protagonistas do “investimento” na abertura ao exterior, reforça esta ideia:

«Os colegas do CD que realmente têm sido incansáveis nesse aspecto; alguns professores da escola que estão dedicados ao PEPT 2000, e também alguns DTs que têm fomentado esta ligação primária, digamos assim, ou primeira, entre os EEs e a escola.» (“Paula”)

O PEPT 2000 constitui, a este respeito, um bom exemplo do protagonismo da equipa de direcção, na concepção e implementação de dinâmicas de inovação e de abertura ao exterior:

«O PEPT foi o primeiro deles. Achámos que era uma maneira de chamar a comunidade à escola, de mostrar aquilo que nós temos, e tentar arranjar recursos financeiros com o conjunto de actividades que nós criamos. Mais uma vez, este projecto é da responsabilidade do órgão de gestão, mais um elemento que se mostrou interessado e participou na concepção de todo este projecto.» (“Mário”)

O dinamismo do CD é complementado pela colaboração de outros professores, que assumem grande responsabilidade na concepção e implementação de diferentes projectos no interior da escola. A “Adelaide” é um deles ¹⁵⁴:

«É um Conselho Directivo dinâmico, sempre pronto a receber novas sugestões, que não se recusa a participar, nem cruza os braços, que não tem horário de trabalho, e que têm aderido às minhas propostas, têm trabalhado comigo e eu com eles, e damo-nos muito bem! E portanto, acabamos por funcionar os quatro, como uma equipa!» ("Adelaide")

O contraponto desta situação é testemunhado pelo distanciamento dos DTs entrevistados, relativamente à concepção do PEPT:

«Não estou incluída dentro do grande projecto da escola que é o tal do PEPT 2000.» ("Clotilde")

«O PEPT foi um projecto que me foi apresentado directamente, já constituído.» ("Filomena")

O CP, no quadro da autonomia dos estabelecimentos de ensino, prefigura-se como o órgão de gestão nos domínios da orientação e coordenação pedagógica, bem como da formação do pessoal docente. No entanto, no discurso do presidente do CD, surge como um órgão que, apesar dos esforços desenvolvidos para aumentar a sua eficácia (nomeadamente através da sua divisão em secções de modo a distribuir o trabalho pelos intervenientes e incentivar uma maior participação dos actores), apresenta uma dinâmica de participação insipiente. A propósito da construção do projecto educativo, salientem-se as palavras do "Mário":

«Dentro do tempo disponível, foi feito numa secção do pedagógico [o projecto educativo]. (...) É evidente que isto foi aos grupos para discutir; a maioria das pessoas, normalmente, não discute muito: "As coisas já estão feitas! Ok! Está bom! Segue!", Basicamente foi isto: ouviram, disseram que sim senhor!» ("Mário")

Esta situação parece desenhar um quadro dicotómico entre um conjunto restrito de actores que desencadeiam processos de colaboração potencial com a *equipa de liderança pedagógica*¹⁵⁵ e um grupo, de maior dimensão, que orienta a acção segundo princípios de aceitação descomprometida com a referida *equipa*. Nesta última situação engloba-se grande parte dos professores e dos membros das estruturas de direcção ou de gestão intermédia, como são os casos do CP ou do CDT:

«Há alguns que até são carolas demais, pronto, e trabalham ali e desunham-se. Há outros que realmente vêm, dão as aulas, estão desmotivados por vários motivos, não é, cada um terá os seus, e às vezes também a desmotivação do professor é diferente: longe da escola, portanto, a vida familiar não se consegue conjugar com as actividades das aulas, e então esses professores tentam dar as aulas e vão-se embora. Pronto, vivem longe.» ("Clotilde")

2.2 Os Métodos de Direcção

Os métodos de direcção, como o estilo de liderança e os processos de tomadas de decisão e de resolução de problemas, foram objecto de questões cujo sentido procuraremos agora esclarecer.

2.2.1. O perfil do líder

A questão: «*O que é para si um bom presidente do conselho directivo?*», pretendeu elaborar uma caracterização do perfil do líder para, num segundo momento, ensaiar compreender a avaliação dos sujeitos relativamente ao estilo de liderança presente no estabelecimento de ensino.

No que diz respeito ao primeiro ponto, registámos, nas palavras da "Adelaide", uma concepção que faz do presidente do CD o *pivot* da vida escolar, centralizando em si a análise das diferentes actividades a desenvolver. Por outro lado, verifica-se a presença de uma tensão entre o exercício das competências de índole administrativa e pedagógica, que aponta para uma atitude burocrática de desvalorização do pedagógico face ao administrativo:

«Qualquer actividade dentro da escola deverá ser sempre analisada pelo presidente do Conselho Directivo, que tem a função administrativa, mas tem também a função pedagógica, e essa aí, às vezes não é muito reforçada.»
("Adelaide")

As palavras da "Clotilde" e da "Adelaide" revelam, por um lado a recusa de um perfil *autocrático* (MORGAN (1986) centrado no poder absolutista do "chefe", e no controlo da globalidade da organização e, por outro lado, a defesa de um ideal de justiça, de tratamento igualitário das pessoas, e de uma certa flexibilidade responsável que induza comportamentos de envolvimento dos actores no jogo organizacional:

«Um chefe, pronto, podemos chamá-lo assim, um chefe não pode ser só chefe tipo ditador, a dar ordens; tem que ser uma pessoa com determinadas atitudes, determinadas capacidades, tem que ser uma pessoa justa, correcta nas suas atitudes, no seu procedimento. Portanto, não haver favoritismo, não favorecer nem uns, nem outros, e aplicar as coisas certas no momento certo; por outro lado, também não pode ser uma pessoa rígida ao ponto de não ser flexível, quer dizer, para se poder gerir uma escola neste sentido, tem que ter uma pessoa que cumprindo e fazendo cumprir, mas ao ponto de não levar as pessoas a uma rigidez de: Aqui sou eu que mando, e aqui sou eu que cumpro e que faço.»
("Clotilde")

«Ele deve ser duro, imparcial, mas ao mesmo tempo deve ter a capacidade de tornar-se flexível perante determinadas situações e deve tentar ser

minimamente justo, que é uma coisa difícil, que é não haver favoritismos por um lado, e as rejeições pelo outro.» ("Adelaide")

Reforçando esta ideia, a "Filomena" salienta a importância da equipa de liderança na resolução partilhada do universo dos problemas pedagógicos e administrativos que caracterizam o funcionamento do estabelecimento de ensino. Dentre as características fundamentais de um bom presidente do CD, destaca as capacidades de cooperação e de relacionamento interpessoal, de modo a responder eficazmente às solicitações que se lhe colocam, tanto no plano do contexto interno do estabelecimento de ensino, como no plano da representação institucional e das relações com o exterior:

«É aquele que orienta bem uma escola, que conhece os problemas dos seus alunos. Por isso é que eles também trabalham em equipa, não é? Eu acho que não há um líder, há uma equipa. Há o presidente do CD, mas que é auxiliado pela sua equipa (...). Portanto, eles têm que conhecer bem o ambiente envolvente dos alunos, quer fora da escola, quer dentro da escola; têm que ter ficheiros com quem são os alunos e aí já é mais parte burocrática da secretaria, mas eu acho que o presidente deve organizar essa parte; deve conhecer bem os professores também; deve ser uma pessoa razoável e ouvir os pedidos, ver até que ponto são viáveis ou não; atender queixas, atender solicitações. Pronto, e para além disso, é claro que o presidente do Conselho Directivo tem uma grande função que é ser o meio de comunicação entre, por exemplo: a Câmara Municipal, e outras actividades; o Conselho Directivo deve estar aberto a essa comunicação escola-meio e dentro da escola.» ("Filomena")

A comunicação parece ter assim, uma função de pilotagem do sistema, orientada para a resolução dos problemas, numa lógica doméstica de abertura e de proximidade relativamente ao real:

«Se ele não estiver aberto ao diálogo com outras instituições e a diálogo com os professores seus colegas, e a diálogo com os alunos e os seus representantes, ele nunca vai saber dos reais problemas da escola, e mesmo que saiba, não lhes liga e nunca os irá resolver, e quem diz reais problemas, diz necessidades ou anseios.» ("Filomena")

Face à heterogeneidade de situações com que é confrontado, a "Paula" realça, a par da capacidade de diálogo com os diferentes interlocutores, competências de índole técnico-administrativa que parecem associadas a uma concepção de gestão de pessoal, que questiona os pressupostos da *democracia representativa*, a favor de uma lógica próxima da *tecnocracia* em que a eficiência emerge como o conceito-chave:

«(...) um bom ouvinte e uma pessoa paciente, (...) porque é um lugar onde tudo vai desaguar. Acho que também deve ser um bom gestor, de modo a gerir os recursos económicos e os recursos humanos que tem. Face à massa humana que

tem à sua disposição, deve utilizá-la o melhor possível; colocar as pessoas no lugar mais útil e mais eficiente, porque acho que nós nos devemos preocupar com a eficiência.» ("Paula")

No plano do relacionamento interpessoal e institucional, a empatia surge como uma competência fundamental no processo de comunicação entre os diferentes actores:

«(...) tem que ser uma pessoa simpática para o lugar que desempenha, tem que saber estar à altura de toda a gente: seja o presidente da câmara ou o coordenador da área educativa, ou o inspector de educação; seja o pai de um aluno que vem falar com ele, ou um funcionário, ou um colega. Portanto tem de ser uma pessoa simpática, no sentido de saber estar com toda a gente. (...) Basicamente o "Mário" corresponde a esta situação.» ("Paula")

A valorização dos interesses dos actores envolvidos no jogo organizacional, inerente às palavras da "Adelaide", remete-nos para uma lógica de liderança que encare o estabelecimento de ensino como uma totalidade organizada, em que emergem forças e interesses, nem sempre convergentes, e na qual o papel do líder é o de fazer convergir o processo de interacção dinâmica que se verifica entre os diferentes elementos, no sentido do "bem comum". Neste quadro, a capacidade organizativa surge como um instrumento potenciador da acção:

«Se nós quisermos pensar em termos do presidente, deve ser uma pessoa que tenha em conta essencialmente os interesses da escola e nos interesses da escola estão os interesses dos miúdos, em primeiro lugar; estão os interesses dos professores e estão os dos funcionários também, e claro que depois, a família. Acho que deve ter muitas capacidades de organização, pensar que o seu tempo, o tempo da escola, o tempo de qualquer agente educativo, é um tempo precioso, e que portanto, deve ser bem gerido.» ("Adelaide")

Na transposição da "lógica do desejo" para a "lógica da acção", a avaliação dos sujeitos relativamente ao presidente do CD da *Escola Urbanix*, testemunha uma concordância com o perfil que até aqui esboçámos. Por outras palavras, os sujeitos parecem ver no desempenho deste presidente do CD, uma imagem com alguns pontos de contacto com o desenho imaginário que dele fizeram¹⁵⁶: cooperação, justiça, comunicação, flexibilidade, empatia, organização.

Neste sentido, no plano do relacionamento interpessoal, o "Mário", ao prestar: 1) apoio individual; 2) estímulo intelectual; 3) modelos de um bom exercício profissional, parece reunir algumas das características que, a propósito deste domínio, LIGTHWOOD (1994) definiu como próprias dos «líderes transformacionais»¹⁵⁷.

No que diz respeito aos principais juízos críticos que foram formulados relativamente à actuação do presidente do CD, salientamos a permissividade e os baixos níveis de exigência que, segundo a "Paula", pautam por vezes a liderança do "Mário" e que, na sua opinião,

favorecem a institucionalização de hábitos de delegação das iniciativas e das tarefas em terceiros, e na aceitação descomprometida das suas decisões:

«Por vezes é demasiado permissivo em relação a situações, (...) o "Mário" poderia ser mais exigente em relação a alguns colegas e mesmo em relação a alguns funcionários. Além disso, em termos de presidente do CP, podia exigir uma maior preocupação das pessoas. O CP não está ali só para dizer "Amen", está ali para pensar nas coisas e fazer esta escola funcionar cada vez melhor.» ("Paula")

Parece, pois, poder inferir-se das palavras da "Paula", a existência de um "modelo" de exercício profissional caracterizado por atitudes de expectativa, desresponsabilização e défice de protagonismo por parte dos professores relativamente a um órgão de gestão tão importante como é o CP. Consequentemente, esta atitude pode afirmar-se como uma força de bloqueio relativamente a emergência de uma dinâmica de «liderança transformacional», tal como foi definida por LEITHWOOD (1994):

«Este CD podia ter mais capacidade de organização, mas dentro da escola que existe, dentro do pedagógico que temos, eles fazem o melhor, porque de facto, é impossível fazer omeletes sem ovos!» ("Adelaide")

2.2.2. A pilotagem da organização escolar

Se pensarmos na pilotagem da escola, isto é, nos processos utilizados pelos líderes ou equipas de liderança no plano da definição das políticas e dos processos operatórios que as concretizam, parece-nos poder afirmar que o CP se apresenta como a autoridade profissional/pedagógica. Do ponto de vista formal, na *Escola Urbanyx*, o poder do CP parece exemplificar o que BARROSO (1991) designou por «prótese democrática numa administração burocrática». Com efeito, os baixos índices de participação verificados, permitem inferir que, por vezes, a zona de acção dos «administradores» se sobrepõe à dos «profissionais», o que, se não conduz a uma «burocratização da pedagogia» com a subordinação dos critérios pedagógicos aos critérios administrativos, dificulta, pelo menos, a articulação e a convergência daqueles critérios que exigem uma «autoridade colegial», em que o profissional governa as suas actividades através de processos democráticos. Salientem-se as palavras da "Paula" acerca de como se processa a aprovação de um projecto inovador:

«(...) pelo processo hierárquico ou burocrático; normalmente, os projectos vão ao Conselho Pedagógico e lá são abordados e aprovados. A minha opinião em relação ao funcionamento do CP, é que poderia funcionar mais efectivamente. Uma grande parte das decisões que são tomadas em pedagógico, as pessoas quase que não reflectem nelas. Quando o nosso colega presidente do CP leva as

coisas a pedagógico, é porque já pensou nelas. (...) Então, "Vamos mas é aprovar isto, que é para isso que nós estamos aqui!".» ("Paula")

Em sentido idêntico vão as palavras da "Adelaide" quando descreve as estratégias de resolução de problemas utilizadas na escola:

«O primeiro contacto é sempre através do CD que vai avaliar da necessidade ou não, de reunir outros órgãos para resolver o problema ou pôr em prática aquilo que é pedido; a seguir passa ao pedagógico. Ao passar ao pedagógico, aí, normalmente, optam pelo funcionamento correcto. Primeiro ele dá uma primeira ideia geral sobre o problema em si, tenta circunscrevê-lo, tenta mostrar as soluções possíveis, depois dá a documentação a cada membro do pedagógico para ler, pensar, procurar caminhos; depois marca possivelmente outra reunião que irá analisar essas informações. Aí é que normalmente as coisas não funcionam tão bem. As pessoas, ou não leram, ou não se debruçaram sobre o problema, ou se o fizeram, fizeram assim de uma forma muito superficial. Esta não actuação leva a que o próprio presidente do CD fique com as mãos tapadas.» ("Adelaide")

A participação fluida dos professores no CP constitui um sintoma de uma "atmosfera" de aceitação implícita e descomprometida das decisões hierárquicas e assume-se como uma força de bloqueio ao desenvolvimento organizacional. Por isso, encontramos uma atitude fortemente crítica face ao envolvimento e à responsabilização dos professores no referido órgão de gestão:

«De facto, o pedagógico não entende as suas funções, e não entende que as suas funções não podem ser funções parcelares. Não é: "Hoje vamos falar de avaliação e acabou, já não se fala mais!".» ("Adelaide")

«O próprio pedagógico não dá o apoio que devia dar. Acho que o próprio pedagógico não está consciente das suas responsabilidades, não está consciente do seu papel, não entende que aquela redução de x horas serve para trabalho efectivo; e que esse trabalho é um trabalho importante dentro de uma escola, porque enquanto o CD tem uma função administrativa, eles têm uma função pedagógica.» ("Adelaide")

Esta barreira parece constituir um fenómeno ligado às forças de motivação intrínsecas dos professores e à dificuldade por parte dos actores em contexto escolar (nomeadamente por parte dos líderes escolares), em influenciar as fontes extrínsecas de motivações dos professores. Um certo individualismo que se traduz em baixos níveis de apropriação e de envolvimento colectivo parece, assim, espelhar um quadro de anomia relativamente a soluções que se desejam participadas e negociadas, porque só desse modo proporcionaríamos dinâmicas de apropriação individual relativamente aos esquemas colectivamente definidos.

Apesar da contingência, imprevisibilidade e pluralidade de situações que caracterizam os comportamentos dos actores nos estabelecimentos de ensino, o "teatro" dos processos de

tomada de decisão parece indiciar uma hierarquização na distribuição do poder, que configura o *topo estratégico* como “cabeça de cartaz” e encara o *centro operacional* como “figurantes” ou “actores secundários”:

«As decisões importantes geralmente, até podem partir de professores, mas são sempre levadas ao CP, (...) e o CP dá a sua aprovação ou não. Geralmente, partem já do CP, do CD, que leva as coisas para o pedagógico.» (“Filomena”)

As palavras da “Clotilde” parecem reforçar esta linha de raciocínio, ao descrever igualmente o funcionamento dos Conselhos de Grupo Disciplinar/Departamentos Curriculares, como sendo pouco participados e, desse modo, responsáveis pela dominância dos processos decisórios descendentes, isto é, do topo para a base, e inviabilizando, com frequência, processos mais democráticos e participados da base para o topo:

«O ponto de partida não tem sido dos grupos, tem sido pedido aos grupos (...) que discutam esses pontos, aquilo que chega. Às vezes as coisas não funcionam muito bem, as pessoas retraem-se a dizer; às vezes não se consegue dizer aquilo que a gente poderia dizer ou pretendia dizer e então, por vezes, há decretos, há leis, que nos passam um bocado ao lado, para não nos chatearmos com aquilo e tal. (...) Nos grupos a pessoa, ou se debruça sobre aquilo que se pretende e então tomam-se mesmo decisões, ou então passa; não houve tempo, não decidimos por isto ou por aquilo, e depois a decisão será tomada pelo órgão legal, o CP.» (“Clotilde”)

Aos grupos disciplinares/departamentos curriculares parece, portanto, estar reservada a discussão e decisão dos diferentes aspectos do foro didáctico, indiciando-se, pois, uma situação de especialização de tarefas no sentido Weberiano do termo:

«Também há outro de tipo de acções que só são tomadas em termos de reunião de grupo disciplinar — são assuntos mais relacionados com as disciplinas em causa. (...) Tudo o que é relacionado com actividades do Português, são decisões tomadas ou ponderadas dentro desse grupo, que depois são comunicadas ao CP, que já não tem a função de aprovar, tem a função de tomar conhecimento.» (“Paula”)

No que diz respeito aos processos operatórios de envolvimento dos actores no jogo decisional, destaca-se a preocupação com a clarificação das regras que orientam as condutas no terreno. Esta preocupação parece testemunhar, por um lado um reconhecimento implícito da existência de regras pouco claras e de finalidades problemáticas que parecem aproximar a escola do modelo de *«organized anarchy»* (COHEN e MARCH, 1972) e, por outro lado, uma orientação que tende a diminuir a ambiguidade através da clarificação burocrática das regras necessárias para legitimar um processo racional de tomada de decisão e de responsabilização na organização (CLARK e MELOY, 1990):

«Olha, nós tentámos, por via do plano anual, ter tudo escrito. Ter as actividades todas programadas. Pôr no papel todos os critérios que, que presidiram, quer à elaboração dos horários, quer à distribuição do serviço docente. Eu, dá-me ideia que em termos de planificação, se toda a gente souber o que é que está pela frente, é muito mais fácil de actuar.» ("Mário")

Em coerência com os resultados do questionário que faziam dos projectos a principal “bandeira” da escola, o “Mário” exprime uma orientação que faz da autonomia dos actores, na formulação e incrementação de projectos, a chave do desenvolvimento organizacional:

«Nós demos condições para que todas as pessoas, isoladamente ou em grupo, realizassem o trabalho que mais ou menos queriam. (...) as pessoas sentiram que conseguiram fazer o que queriam, e dá-me ideia que conseguiram aprender por aí. Portanto, conseguem fazer a sua avaliação, a sua análise crítica, e conseguem melhorar, e melhorou-se nestes dois anos.» ("Mário")

Correndo o risco de transformar o plano anual de actividades da escola num “mosaico” de acções com conexões ténues entre si, e próximo da concepção de *«loosely coupled sistem»* (WEIK, 1976), esta concepção parece criar condições *«that allow for self-direction and self-control»* (CLARK e MELOY, 1990: 15), que fazem dos indivíduos as principais fontes de redescoberta e de reconstrução das dinâmicas organizacionais:

«Em termos de projectos, eles vão todos ao pedagógico porque têm que ir, embora, na minha óptica, talvez não devessem. E isto porquê? Porque eu acho que toda a gente que tem um projecto, numa escola, devem possibilitar a sua realização. Nem quanto muito para a pessoa ver que aquilo não dá assim, e tem que ser reformulado.» ("Mário")

2.3. A responsabilização e participação dos professores

No que diz respeito à responsabilização e participação dos professores nas actividades não lectivas, os discursos dos sujeitos indiciam uma atmosfera que, apesar de apresentar sinais de mudança, se caracteriza por um “silêncio frustrante” que permite subentender, por parte dos professores, uma centralidade nos alunos e na sala de aula, que sub-aproveita o potencial da colaboração e interacção entre os actores no contexto da escola:

«Se pensarmos a nível dos nossos professores que são setenta e cinco, a adesão é mínima. No entanto, eu acho que temos quebrado algumas resistências, porque se este ano conseguimos ter aí uma sala com quarenta ou cinquenta pessoas a assistirem às acções, ou a participarem minimamente nas actividades do PEPT, pode ser que para o ano, os quarenta ou sessenta, passem a oitenta ou a cem. Temos que andar devagarinho; no entanto, para quem se esforça, para quem investe nisto muito tempo, muita da sua saúde, é um caso frustrante.» ("Adelaide")

As narrações da "Adelaide" e da "Filomena" ilustram bem a colaboração dos professores quando em presença de solicitações que, resultando de compromissos tacitamente assumidos, se afastam das normas e das rotinas institucionalizadas:

«Nós já fizemos duas vezes recolha de problemas. Fizemos uma grelha em que pedimos aos senhores directores de turma que nos dissessem se havia problemas, a nível económico, a nível social, familiar (...); tenho cinco ou seis papéis! Daquilo tudo, saíram duas conclusões: primeiro, que esta escola é uma escola excepcional, porque eles só tinham um miúdo com problemas económicos em oitocentos alunos. Achamos que talvez tivesse sido um problema de falta de sensibilização, falta de informação, má vontade, excesso de papéis, "Pronto, deixa ficar."» ("Adelaide")

«O meu grupo de trabalho, as coisas funcionam bem! Só não funcionam tão bem, (...) estas coisas que eu tenho aqui na mão que dizem respeito à reestruturação do projecto da Área-Escola e que deveriam ter sido entregues até dia onze de Fevereiro, e eu tenho aqui duas, e tenho outras duas lá em baixo, o que se significa que há muitos professores que não cumpriram aquilo que deviam ter cumprido. Existem umas folhas que deviam ter ficado prontas desde o período passado, não ficaram; existem estas que deveriam ter sido entregues a 1 de Fevereiro, não foram entregues. Portanto, a verdade é essa, é que havia prazos para serem cumpridos, não foram, e hoje é 9 de Março.» ("Filomena")

O "Mário" interpreta este "silêncio" como o resultado da situação conjuntural que contextualiza o ingresso na carreira docente por parte de muitos professores:

«Há muita gente que vem para o ensino porque com os cursos que têm, não conseguem arranjar emprego. Portanto, digamos que o ensino, nesta altura, é uma "tábua de salvação"! (...) A admissão dos professores, nós sabemos como é que é! É admitir toda a gente. O que é que acontece? Há professores que isto não lhes diz nada; não era isso que eles queriam ser, não acham graça nenhuma a isto! Mas são obrigados a estar cá. Alguns adaptam-se, interessam-se e, portanto, ultrapassam a instabilidade inicial que é estar num emprego que não gostam, sempre à espera da oportunidade para faltarem, compram os jornais todos os dias para verem os anúncios, para verem quando é que aparece a oportunidade para me ir embora. Às vezes está naquela posição: "Tanto se me dá que tu aprendas como não aprendas, se aprendeste, melhor, se não aprendeste, olha ... paciência! O problema é teu!". É evidente que isto depois acaba por criar — e os miúdos apercebem-se perfeitamente disso, aliás, devem ser os que se apercebem melhor — um clima instável e de antipatia dentro de uma aula.» ("Mário")

A "Adelaide", porém, atribui a falta de participação dos professores à cultura da escola, isto é, à herança de um passado recente (o período de vigência do anterior CD) que, assente numa liderança de características autocráticas em que a participação era negativamente conotada, instituiu um *modus operandi* de distanciamento e de passividade:

«É a tal tradição (...), a escola nunca se mexeu muito. As pessoas antigamente, no tempo em que isto funcionou doutra maneira, (...) a sua participação era sempre considerada negativa. As pessoas acabaram por se acomodar, por deixar andar, e porque alguém há-de ler, alguém vai fazer isto, e depois logo dizem, e acabou!» ("Adelaide")

Considerando o carácter sistémico da organização escolar, a "Adelaide" considera a responsabilização dos delegados de grupo e a cooperação entre os elementos do CP, dois aspectos fundamentais para a construção de novas dinâmicas de colaboração e de desenvolvimento:

«Em termos de colaboração, de cooperação entre todos, acho que o pedagógico também podia ser melhor, e acho que se o pedagógico cooperasse em termos de todos esses casos que lhe são levantados, e se funcionasse de uma forma mais unida, acabava por esta cooperação extravazar o pedagógico e acabar por inundar a própria escola, e as pessoas trabalhavam umas com as outras. Assim não!» ("Adelaide")

2.4. As Dicotomias Organizacionais

O discurso dos sujeitos no que concerne a explicação da dinâmica organizacional é, frequentemente, atravessado por uma série de categorias organizacionais dicotómicas que assinalam o antagonismo entre diferentes tipos de variáveis.

A análise de conteúdo das entrevistas permitiu-nos identificar sete categorias dicotómicas organizadas em torno das seguintes dimensões: o contexto temporal, a participação, o clima, o poder e a motivação.

O passado e o presente

O passado recente da escola, marcado por relações de poder conflituais e por modalidades de relacionamento interpessoal ambíguas, parece ter produzido uma configuração organizacional fortemente marcada por um estado de entropia paralisador das dinâmicas de inovação e desenvolvimento:

«O primeiro ano em que eu estive cá, como houve aquela situação bastante desconfortável em termos de CD que foi uma grande confusão, (...) porque

entretanto as coisas começaram a degradar-se, as relações, e nesse tempo, não se faziam esse tipo de comemorações.» ("Paula")

Em consequência, o presente é o resultado de uma ruptura com o passado, tendo a escola evoluído no sentido de um ideal humanista, caracterizado pelo bem-estar e pela identificação dos actores com a orientação da organização, deixando-lhes margens de autonomia suficientes para o desenvolvimento pessoal e organizacional:

«O que marca essencialmente a escola, é esta viragem; passa por ser uma escola que deixou de ser aquele sítio onde os miúdos e os professores vêm para estar nas aulas, e passa a ser um sítio onde eles podem realizar qualquer coisa que gostam.» ("Mário")

“Os que puxam e os que vão atrás”

A dinâmica organizacional parece resultar do cunho que lhe é imprimido por um conjunto de actores que, apesar de em pequeno número, se afirmam como os “cérebros” e os “braços” da inovação e da complexificação dos sistema e que, por via da sua acção, geram sinergias mobilizadoras em largas franjas dos actores na organização, e particularmente entre os professores:

«Há um grupo que puxa a carroça e há outros que vão atrás! Tenho aí um grupo de pessoas que apanha qualquer coisa e vai sempre para a frente, seja o projecto A, B, ou C — "Isto é interessante, é giro, não sei quê, vamos fazer!" . Há outros que estão sentados e estão a olhar, não é? Mas depois dizem: "Ah, também vou!"; e acabam por ir. Não têm a iniciativa, mas são arrastados. Na realidade, há aqui um grupinho mais pequenino, os tais dois ou três, que esses não vão, mesmo de feitio. Talvez sejam aqueles que estão aqui, mas não eram para estar. Não acham graça nenhuma àquilo, e esses são aqueles que ficam sempre na retaguarda. Agora, por exemplo, se vires em termos de educação visual e tecnológica, de português e de história, são três grupos que estão sempre envolvidos em tudo.» ("Mário")

O poder e o contra-poder

Na sequência da clivagem ocorrida pela substituição do CD, as condutas organizacionais dos actores foram influenciadas por conflitos e os jogos de poder. A colaboração potencial e construtiva de um conjunto de professores encontra o contraponto numa situação em que um grupo de professores, não apoiante das pessoas que protagonizam o projecto organizacional, se prefiguram como uma força de bloqueio ao desenvolvimento organizacional, potencialmente geradora de uma atmosfera relacional conflituosa:

«Temos o grupinho que apoia totalmente o funcionamento da escola e que, normalmente, até desempenha papel construtivo: ajuda, apoia, critica, (...).

Depois, temos um outro grupinho que critica por criticar, e que é tipo oposição: "Tudo está mal!". (...) O seu papel dentro da escola acaba por ser perturbador, porque uma coisa é a pessoa criticar e dizer: "Olha, eu não concordo com isto, por isto e por isto!", e apresenta as suas razões. "E então como é que farias para resolver o problema?", e diz como é que fazia; Aí a gente chega a um acordo. Agora, dizer está mal, deturpar coisas, criar mau ambiente dentro de grupos e fazer divisões dentro da própria sala dos professores, é mau, é muito mau para o ambiente da escola.» ("Adelaide")

O discurso e a prática

O conflito entre a *lógica do desejo*, que configura uma dimensão ideológica e simbólica, e a *lógica da acção*, que configura uma racionalidade técnica, conflui na contradição entre o discurso e a prática, isto é, entre o que se diz e o que se faz:

«Muitas vezes, nas escolas, fala-se muito da educação para a cidadania, e dá-me ideia que as escolas não fazem muito por isso.» ("Mário")

A manhã e a tarde

Sabendo que a escola se organiza por turnos que segregam os profissionais em grupos distintos, geram-se processos que agudizam a separação entre os professores efectivos e os professores provisórios:

«A grande maioria do corpo de professores da tarde são pessoas, ou provisórias, ou efectivas sem lugar no quadro, e então todos os anos mudam, e as pessoas da manhã são professores que já têm o seu grupo constituído, digamos assim. Não é que seja difícil entrar nos grupos, só que, por natureza do meu feitio, também não me envolvo, quer dizer, não vou pressionar as coisas, elas vão acontecer naturalmemnte; mas converso, falo bem com toda a gente, digamos assim.» ("Paula")

Consequência da idade e do estatuto profissional dos actores, a tarde caracteriza-se por um ambiente de maior juventude e informalidade:

«À tarde o ambiente é muito mais descontraído e as pessoas riem-se mais e falam mais, e dizem que de manhã isto é mafioso e eu concordo. (...) Não quer dizer que de manhã seja mau, porque eu até gosto muito de trabalhar em silêncio, mas acho que às vezes falta um bocado mais aquela brincadeira.» ("Filomena")

«À tarde as coisas são um pouco mais descontraídas porque o nível etário é mais baixo, portanto as pessoas são mais novas e brincam mais.» ("Paula")

Os alunos e os professores

A propósito das actividades não lectivas, encontramos uma simetria aparente que concretiza uma relação de poder assimétrica com centros e periferias, adesões e rejeições que colocam em confronto alunos e professores:

«Os alunos estão sempre dispostos a festejar o que quer que seja, os professores estão bastante menos dispostos. Não sei se é pela vontade de fazer a festa, de festejar, se é por causa do trabalho que isso implica. Mas os miúdos são muito participativos, eles estão sempre dispostos a darem uma boa parte do trabalho para festejar, para tornar um dia especial, porque se festeja qualquer coisa. Agora os professores estão bastante menos dispostos, não só por causa do trabalho envolvido, mas porque, muitas vezes, não temos materiais que possam permitir realmente um festejo com alguma dignidade.» ("Paula")

A atracção/repulsão

Finalmente, a propósito dos auxiliares de acção educativa, o "Mário" apresenta uma argumentação que implicitamente parece indiciar uma atmosfera de satisfação e de bem-estar dos funcionários na escola, que, ao "passar fronteiras", constituiu um elemento de valorização:

«Em termos de funcionários, independentemente das "tricas" entre eles, eu acho que se sentem bem. Dá-me ideia que nesta altura, não haverá ninguém que queira ir para outra escola. Ao contrário, há pessoas de outras escola que querem ficar aqui.» ("Mário")

2.5. A Relação com o Meio

A explicação da dinâmica organizacional no que diz respeito aos *«factos culturais»* (BERTRAND, 1991) ou *«normas»* (HOY e MISKEL, 1987) que caracterizam a realidade da escola, é atravessada por um conjunto de *estratégias culturais* ou *valores partilhados*, presentes nos discursos de todos os sujeitos de investigação.

A ideia de abertura ao exterior numa perspectiva de envolvimento comunitário, ao atravessar transversalmente os discursos dos sujeitos, esclarece o *sentido da missão colectiva* e, no quadro da *«dinâmica estratégica»* (BERTRAND, 1991), parece configurar padrões de estratégias culturais mediatizados, quer pelos indivíduos, quer pelos grupos. Parece estarmos assim, em presença de uma rede complexa de solidariedades que define esse *saber local* que, traduzindo o sistema de significados publicamente aceites pelos colectivos, orientam a acção no terreno.

Efectivamente, encontrámos na *Escola Urbanyx*, um conjunto de factos culturais que testemunham uma orientação do comportamento organizacional no sentido do exterior, manifestando explicitamente o estabelecimento de novas parcerias como factor de desenvolvimento organizacional:

«Nós tentámos abrir as relações a todos, a tudo aqui à volta, quer com os clubes recreativos da zona, quer com a autarquia. Estabelecemos conversações com a Junta de Freguesia — como o presidente dizia, ele até pensava que esta escola não existia, porque nunca foi lá ninguém —. Tentámos também, através do PEPT, desenvolver o centro de saúde. Conseguimos! Conseguimos também dialogar com a GNR; periodicamente, temos uma reunião cá com, com todos os parceiros do PEPT e eles têm feito uma vigilância mais acentuada no exterior da escola. A Associação de Pais, reimplantámos o seu funcionamento. Tínhamos projectos com a ESE de Setúbal.» ("Mário")

«Neste último ano acho que se têm esfoçado bastante por isso. Acho que têm estabelecido contactos com diferentes entidades oficiais e têm feito um grande apelo aos EEs para participarem na escola.» ("Paula")

O estabelecimento de parcerias, além de *«captar a imaginação dos outros»* (GOODLAD, 1984: 32), introduz na escola todo um conjunto de saberes próprios dos actores e instituições comunitárias, tradicionalmente afastadas do real escolar e que, se numa perspectiva de construção de novas solidariedades, proporciona, no dizer do "Mário", o reforço das competências técnicas em domínios em que tradicionalmente as escolas são deficitárias, mas que se revestem de grande importância para a solução de alguns dos problemas educativos que caracterizam o quotidiano escolar:

«Nós pretendíamos, tanto do tribunal, como da assistência social, ou do centro de saúde, o encaminhamento de alguns problemas que nós temos dos miúdos; (...) um aconselhamento mais técnico daquilo que nós podemos fazer e mesmo de ajuda para as famílias.» ("Mário")

Neste quadro, o que parece estar em causa é a emergência de uma configuração organizacional que se aproxima de uma concepção de comunidade educativa, de uma parceria de parceiros que, alicerçada numa orientação que privilegia a personalidade dos alunos, numa relação com o exterior apoiada numa abertura afectiva, e num critério de justificação assente na coesão e na felicidade, se aproxima de uma configuração simbólica influenciada por uma lógica doméstica de actuação:

«Acho que a escola não deve ser entendida como uma entidade que serve apenas para debitar matéria (...). A escola tem que ser uma escola adaptada à realidade local e regional em que ela está inserida. É assim que eu entendo a

área-escola, é assim que eu entendo o PEPT, e é assim que eu entendo todos os clubes que se criam dentro de uma escola.» ("Adelaide")

A "Clotilde", a este respeito, vai mais longe. Fazendo da maximização do afecto o modo de racionalidade, e dos laços pessoais o princípio regulador, exprime um conceito de escola comunitária, pólo de difusão de saberes, mas também pólo de animação comunitária nos planos cultural e desportivo:

«Nos sábados já se vê gente aqui a entrar dentro da escola (...) a correr, a parte de educação física em jogo. Pronto, eu acho que a escola tem que estar aberta assim nesse sentido, quer dizer, as pessoas verem as escolas não só como um local onde os filhos vão estudar, mas como um local onde eles também possam ir por qualquer motivo; onde eles também possam estar presentes em determinadas situações, por exemplo numa festa que se faça na escola. Portanto, em que as pessoas existentes aqui possam fazer, possam participar, mesmo não tendo cá os filhos, portanto, mesmo não tendo os filhos nesta escola, eles poderão eventualmente participar, em determinadas situações, não é, que sejam realizadas na escola, sei lá, por exemplo: Porque não dar um concerto aqui na escola? Porque não fazer um baile? Porque não fazer umas corridas de ginástica? As pessoas têm ideias, e depois é um tentar o contacto com as pessoas — os tais vizinhos que vivem à nossa volta.» ("Clotilde")

O ideal de comunidade educativa, ao mediatizar as relações com o exterior, parece indiciar uma *cultura desenvolvimentista* (QUINN e MCGRATH, 1985) que utiliza o *insight* como via para assegurar o futuro, e em que o apoio externo e o crescimento constituem metas a alcançar:

«O que aproxima esta escola (de uma comunidade educativa) são estas actividades todas que nós temos estado a desenvolver este ano, e este esforço que nós temos estado a fazer, junto dos miúdos, junto dos pais, junto dos nossos professores.» ("Adelaide")

Apesar dos esforços desenvolvidos, como afirma a "Filomena" *«o meio é um bocado longe»* e muito haverá a fazer para a emergência de uma paradigma de escola que, baseado em novas redes de relações e de interacções internas e externas, se afirme como uma autêntica comunidade educativa. A abertura comunitária é um processo evolutivo lento que introduz no sistema *«mudanças de segunda ordem»* (CUBAN, 1990), isto é, mudanças que, reflectindo uma insatisfação com o presente, visam alterar a autoridade existente, a distribuição de papéis e a utilização do tempo e do espaço no estabelecimento de ensino. No entanto, o discurso dos sujeitos mostra que a realidade parece ser caracterizada pela consciencialização de que algo está a ser feito, mas que muito estará por fazer:

«Agora está-se a tentar cada vez mais, com os novos programas, aproximar o meio da escola, mas o meio é um bocado longe por vezes. Cada vez mais nós tentamos aproximá-lo, a trazer os interesses dos alunos também para dentro da escola para os motivarmos, é claro que ainda não é uma escola ideal.» ("Filomena")

«Não, neste momento eu penso que ainda não é, ainda não é uma verdadeira comunidade educativa. Eu penso que ainda há muita coisa que poderia ser feita e penso que é possível fazer. (...) Esta escola tem-se estado a abrir à comunidade, mas ainda não está totalmente aberta à comunidade (...).» ("Clotilde")

A este propósito, a frase de Goodlad, «*creating the future begins with transforming the present*», ganha aqui um significado particular, na medida em que «*to continue with the myth that schools alone can provide the educations we need is to assure their continued insularity and probably their ultimate irrelevance*» (GOODLAD, 1984: 357).

3. AVALIAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO

Os valores «*permitem atribuir um significado às acções sociais e constituem um quadro de referência para as condutas individuais e para os comportamentos grupais*» (NÓVOA, 1992a: 31). Por isso, aprofundar o conhecimento sobre os valores individuais e partilhados constitui um elemento de relevo na compreensão da cultura de qualquer organização.

3.1 - Valores individuais

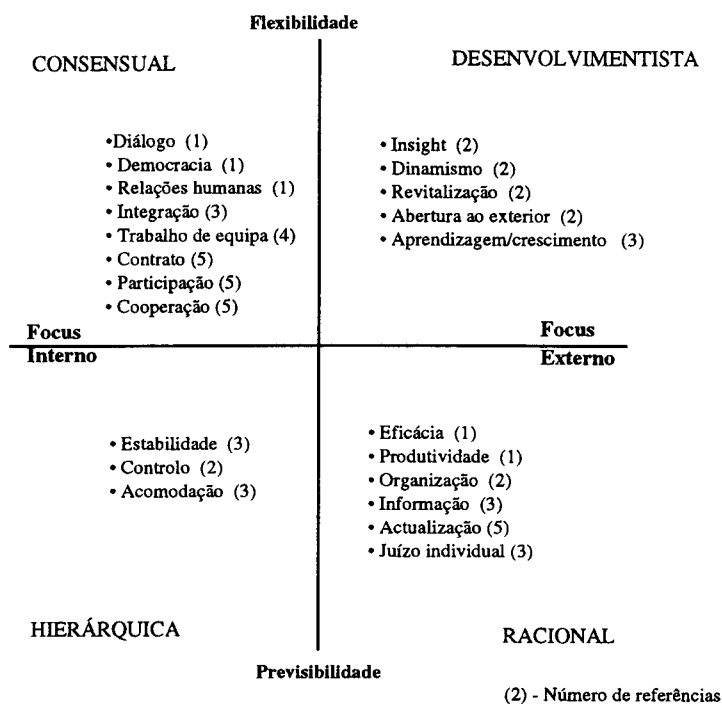
A propósito da avaliação da organização escolar foi possível detectar um conjunto de valores implícitos nas lógicas discursivas dos sujeitos de investigação. A utilização dos modelos de cultura de QUINN e MCGRATH (1985) como grelha de categorização na análise de conteúdo das entrevistas, possibilitou-nos a elaboração de um quadro que aglutina uma multiplicidade de construções cognitivas e referências de justificação que esclarecem os comportamentos dos actores (Fig. 25).

Foi possível identificar quatro grupos de valores que, *lato sensu*, correspondem aos quadrantes do modelo de QUINN e MCGRATH (1985), definidos respectivamente pelos eixos de flexibilidade-previsibilidade e de focus interno-externo. A análise da fig. 25 ilustra a preponderância, nos professores entrevistados, de valores orientados para o meio externo e para a flexibilidade¹⁵⁸.

O primeiro e mais significativo grupo de valores presentes nos discursos privilegia o meio interno e a flexibilidade. Este conjunto de valores configuram uma sub-cultura consensual dominada por pressupostos humanistas, em que estão presentes valores como: diálogo,

democracia, relações humanas, integração, participação, trabalho de equipa, cooperação, contrato:

Fig. 25 - Quadro síntese dos valores organizacionais 159



Diálogo

«Num clima de abertura e discussão, consegue-se fazer qualquer coisa na escola.» ("Mário")

Relações humanas

«Eu dá-me ideia que é o problema do relacionamento que, embora para mim seja muito bom, ainda não atingiu a qualidade que era desejável [a propósito dos pontos fracos da escola.].» ("Mário")

Integração

«(...) apresentava-o a dois ou três, quer dizer, a grupos diferentes, que era para essas pessoas passarem a palavra e ele poder contactar com mais pessoas, portanto vir a ter uma melhor integração. (...) Aproveitar ao máximo os primeiros contactos com os miúdos, porque acho que das melhores maneiras de se integrar numa escola, é a relação que estabelecemos com os miúdos. 160» ("Paula")

Trabalho de equipa

«Existe sim, existe sempre! Não existe muito, como a gente gostaria às vezes, um trabalho de grupo em grupo, não existe muito o trabalho de equipa nesse sentido, mas existe um trabalho de pessoas, portanto, de professores da turma. Professores da turma mais esses do que propriamente o trabalho de grupo onde eu estou inserida¹⁶¹.» ("Clotilde")

Contrato

«Não estejas à espera que os alunos estejam muito sossegadinhos, (...) estabelece contratos com eles, sê flexível, mas não te deixes abandonar.» ("Filomena")

Responsabilização/participação

«Eu acho que apesar de ter pouca experiência, eu consigo ajudar os miúdos a saberem quando é que podem brincar e quando é que não podem brincar. Não consegui ser rígida, aquela rigidez deles estarem todos calados, eu não quero isso. (...) Porque se calhar, no meu tempo era um bocado assim, (...) em que nós tínhamos de estar ali um bocado em sentido: (tinha uma professora de francês que quando ela entrava queria que toda a gente se levantasse). Acho que não é preciso haver esse tipo de rigidez entre professor e aluno para que as coisas avancem. Também não pode ser uma balda, porque senão não iria ajudar a alcançar os objectivos da escola, (...) que é ajudar a formar os alunos. Mas eu não quero múmias à minha frente, isso até me fazia aflição. Porque eu, quando vejo os alunos muito caladinhos assim a olhar para mim, eu acho que eles não estão a prestar atenção, é porque estão paradinhos e a pensar lá fora na praia, (...).» ("Filomena")

Cooperação

«(...) o valor da cooperação, o valor da responsabilidade e do respeito, o valor, não direi do trabalho, mas também o valor da camaradagem, e há valores da alegria. Claro que há sempre problemas, mas se as pessoas forem camaradas, ajuda.» ("Filomena")

O segundo grupo de valores mantém elevados índices de previsibilidade, ao mesmo tempo que valoriza o meio externo. Desenha-se, deste modo, uma sub-cultura racional caracterizada por valores de eficácia, produtividade, organização, informação, juízo individual:

Eficácia/sucesso

«Em termos da última reunião que eu tive da AP12, em termos de percentagens de retenções, a nossa escola era das que tinha a percentagem mais baixa.» ("Mário")

Produtividade

«(...) tem toda a conveniência que o método de discussão seja o mais democrático possível, mas também vai aos grupos, vem ao pedagógico, vai aos grupos, vem ao pedagógico, às vezes nós nunca mais saímos dali.» ("Mário")

Organização

«Para mim, a característica mais importante do presidente do Conselho Directivo é a capacidade de organização.» ("Adelaide")

Informação/regras

«(...) em situações dessas, em que as pessoas divulgam logo a informação, poderia haver, da parte do CP, logo uma informação tipo ordem de serviço em que comunicasse isso às pessoas, até para as pessoas planificarem as suas actividades.» ("Paula")

Juízo individual

«Eu não sou nada preocupada com as legalidades, porque acho que nós temos conduta aceitável e dentro dos parâmetros da legalidade.» ("Paula")

«Actualiza-te, põe-te em dia, (...), as coisas mudaram um bocado, os programas são diferentes, (...) tens que estar actualizado, consulta manuais antes de começares.» ("Filomena")

O terceiro grupo de valores mantém elevados índices de flexibilidade, ao mesmo tempo que valoriza o meio externo. Configura-se, por consequência, uma sub-cultura desenvolvimentista caracterizada por valores de revitalização, *insight*, dinamismo, abertura ao exterior e crescimento:

Revitalização

«Um sucesso de qualidade para mim, é os miúdos conseguirem atingir o nível que nós consideramos positivo, mas com conhecimentos, com bases, dominando técnicas básicas; não é um sucesso imposto exteriormente, pelo ministério, pela lei, porque é chato reprovar, porque dá muito trabalho. Porque dar-lhes o peixe só, não é ajudar, é preciso ensiná-los a pescar! E é o que com eles, muitas vezes não acontece!» ("Adelaide")

Insight

«O meu CP na outra escola onde eu estive, era um CP que punha em causa tudo o que chegava; as coisas eram debatidas ao pormenor. (...) O que é que acontecia? Acontecia que daquela discussão — apesar de ser uma discussão que às vezes criava grandes lutas, que nos agitava a todos e que levava a um grande envolvimento — saísse a luz.» ("Adelaide")

Dinamismo

«Um Conselho Pedagógico dinâmico leva a que a escola seja dinâmica também.» ("Adelaide")

Abertura ao exterior

«A escola tem que ser uma escola que vive a satisfazer as necessidades, as expectativas desta comunidade aqui!» ("Adelaide")

«Para mim (as grandes finalidades do PE) seria o sucesso dos miúdos, mas um sucesso com qualidade, e seria também como meta última, o envolvimento de toda a gente — a tal comunidade.» ("Adelaide")

Crescimento

«Um sítio [a comunidade educativa] onde todos aprendemos com todas as actividades. Mas eu acho que eu já faço isso no meu dia-a-dia. Acho que não há dia nenhum em que nós não cheguemos a uma escola: pela profissão que desempenhamos, temos sempre alguma coisa a desempenhar, não é, mas se estivermos disponíveis, temos sempre também alguma coisa para aprender.» ("Paula")

Por fim, o quarto grupo de valores — o menos presente no discurso do entrevistados — integra valores de controlo, estabilidade e acomodação, e testemunha uma sub-cultura hierárquica de alta previsibilidade e orientada para o meio interno:

«O grande problema que me chocou quando entrei, foi o de uma certa falta de regras a nível do funcionamento da escola: as entradas e as saídas dos miúdos pelas escadas, continuam a ser uma confusão doida (...); o facto de não existir o segundo toque, é bom e é mau: é bom, porque não nos leva a andar a correr para ir p'rá sala, mas é mau porque às tantas, a gente já se está a alongar e a aula reduz-se.» ("Adelaide")

«Agrada-me a maneira de ser dos miúdos; a sua forma de estar não é ainda muito conflituosa, (...) são miúdos calmos. (...) Estes miúdos ainda têm uma avó, um vizinho ou uma empregada. (...) Portanto, são miúdos que ainda estão razoavelmente acompanhados e isso reflecte-se no comportamento deles; (...) são ainda crianças que pela afectividade que ainda espontaneamente demonstram, permite-me trabalhar de uma forma muito gratificante.» ("Paula")

3.2.Valores Partilhados e Pressupostos Tácitos

Na concepção de SHEIN (1985), a cultura organizacional assenta num conjunto de símbolos e significados partilhados, construídos no seio da organização, de modo a assegurarem a integração interna e a adaptação externa.. Os valores partilhados ou crenças são a essência da cultura organizacional porque *«constituem os postulados implícitos sobre os*

quais se fundam as acções, as percepções e as interpretações dos membros da organização» (BERTRAND: 1991: 72/3). Os valores partilhados na organização são crenças que servem de guia à compreensão, à aprendizagem e à acção, pelo que os conceitos de valor organizacional e crença organizacional são sinónimos (BERTRAND, 1991). PETERS e WATERMAN (1982) demonstraram que as melhores organizações possuíam um conjunto de crenças claramente definido, pelo que interessa compreender o que se passa a este nível na *Escola Urbanix*.

A análise de conteúdo das entrevistas permitiu-nos identificar um conjunto de valores partilhados pelos membros da organização, que traduzem uma opção por elevados índices de flexibilidade e que se dividem entre um *focus* externo — sub-cultura desenvolvimentista, e um *focus* interno — sub-cultura consensual¹⁶².

3.2.1. Uma sub-cultura desenvolvimentista

Este conjunto de valores partilhados aponta no sentido da acção e da definição de estratégias de crescimento organizacional, como meio de alcançar a revitalização e o desenvolvimento.

A abertura ao exterior, e em particular aos EEs e às famílias, ilustra a busca de uma legitimidade externa susceptível de desencadear novas parcerias escola/família que façam emergir modelos de envolvimento potenciadores da acção socializante da escola e das famílias:

«A escola está sempre aberta àqueles que cá queiram vir.» ("Mário")

«Aqui na escola nota-se, de ano para ano, uma maior abertura e nota-se que de facto, a escola está a aceitar bem, está a participar bem nesta adesão com os pais, no sentido de melhorar o relacionamento com os miúdos; ainda devagarinho!» ("Adelaide")

«Nós, todos os professores, estamos preocupados em tentar dar um certo apoio às famílias e às crianças, porque nós sentimos que realmente, tudo isto está a ficar muito difícil. Também temos os nossos filhos e sentimos que no meio em que vivemos, e como isto está organizado neste momento, temos que dar essa ajuda aos pais. Daí os colegas tentarem ajudar o máximo naquilo que podem, não é? (...) A escola tem-se vindo a preocupar realmente, com essa ânsia de trazer a família à escola.» ("Clotilde")

O *insight* como factor de desenvolvimento organizacional está presente numa orientação idealística que faz da animação comunitária e da formação de EEs, a via para um maior envolvimento e co-responsabilização das famílias na vida escolar:

«Dentro da vasta gama de hipóteses que nos surgiu, esta da animação comunitária e portanto, a formação de pais, tornava-se muito importante. Isto tem a ver com o passado da escola e tem a ver com uma história feita de experiências. De facto a acção dos pais tem sido sempre mínima, e achamos que só os professores a tentar resolver problemas de insucesso e de abandono, não chega.» ("Adelaide")

Os projectos constituem um traço cultural que parece marcar a identidade da *Escola Urbanyx*¹⁶³. Estes, além de perseguirem finalidades políticas que indiciam uma vontade explícita de transformação das relações humanas na escola, no sentido de processos mais participativos, bem como um aumento da visibilidade externa da escola, constituem, por outro lado, um instrumento de aquisição de recursos susceptível de assegurar a revitalização e o crescimento:

«Nós tivemos a preocupação, quando assumimos, há dois anos, de tentar motivar as pessoas através da criação dessas actividades, e tentar arranjar recursos, materiais para a escola. Porque a escola basicamente, tinha aquilo que o ministério nos fornece. Portanto, começámos por convencer as pessoas a concorrer àqueles concursos do IIE, o tal "Educar Inovando, Inovar Educando" e concorremos o ano passado, salvo erro, com seis projectos.» ("Mário")

O comprometimento com valores traduz uma orientação pragmática e idealista que acciona mecanismos de concordância entre os membros da organização. Entre eles, destacam-se:

Valorização das culturas minoritárias

«(...) para trazer os africanos à escola, para lhes mostrar que eles não estavam esquecidos, porque nós sabíamos que eles estavam cá, e tentar divulgar também à restante comunidade que eles têm tradições bastante interessantes¹⁶⁴.» ("Mário")

«(...) chamar os pais à escola e tentar evitar aquela situação de "guetto" que é a minoria étnica, sobretudo ali na zona de S.M.. Tentar fazê-los entender que são minorias, mas têm tanto valor como qualquer outra criança aqui dentro, e que, portanto, têm também um contributo e um património histórico e cultural, que é importante.» ("Adelaide")

Protecção do ambiente/solidariedade/anti-racismo

«Estamos com muita preocupação em transmitir os valores de conservação do ambiente e os valores relacionados com a ecologia, conservar aquilo que temos para podermos continuar a viver aqui nesta "bolinha azul". Outro tipo de valores que nós tentamos fomentar é a solidariedade, porque nós temos aqui alunos realmente com algumas dificuldades, abrangemos uma zona que é S.M. de C., que são miúdos, que para além de pertencerem a um grupo social que normalmente é discriminado, têm um nível social difícil. Então funcionamos também em termos de tentar incutir a necessidade de sermos solidários (...). Uma outra coisa que este ano está a dar bom resultado, talvez pelo tipo de informação transmitida pelos órgãos da comunicação social, são as questões relacionadas com o racismo; os miúdos estão a ser, eles próprios, a despertar para esta situação e a terem conversas, debates, questionar situações em que aparece como

tema de fundo as questões do racismo. Portanto, que me aperceba, são três áreas e três grandes valores que temos a preocupação de fomentar.» ("Paula")

Por último, o potencial de inovação inerente aos projectos que se desenvolvem, favorece a emergência de dinâmicas de crescimento e de complexificação organizacional que, não obstante os seus baixos níveis de certeza, se configura como uma fonte de desenvolvimento dos alunos na sua tripla vertente — cognitiva, afectiva e psico-motora:

«As finalidades dessas coisas [dos projectos desenvolvidos na escola.] que se fazem é sempre pensando nos alunos que temos, não é, nos nossos alunos. Tentar melhorar o nível cultural, digamos assim, dos alunos que nós temos e que estão nas nossas mãos, (...) é isso que a escola pretende, é dar aos alunos realmente um leque grande de conhecimentos, não só aquilo que é curricular, que é as disciplinas em si.» ("Clotilde")

3.2.2. Uma sub-cultura consensual

Este conjunto de valores partilhados aponta no sentido de um estilo de processamento colectivo da informação, com o objectivo de alcançar a coesão interna através de processos alicerçados no trabalho de equipa e na criação de uma moral forte.

A participação dos actores no processo educativo é encarada numa lógica de actuação que a aproxima de uma concepção de Comunidade Educativa que recorre a estratégias que dão voz a todos quanto nela colaboram, de modo a assegurar a produção de consensos:

«(...) é isso o que nós estamos a pretender fazer da escola, fazer uma comunidade educativa, quer dizer, em que todos nós (...) tenham participação neste espaço que é a escola; em que todos tenham o voto, todos tenham a sua participação, todos estejam integrados dentro daquilo que se pretende desenvolver. Estou a pensar em todos, todos. Olhe, estou a pensar em alunos, professores, empregados, sei lá, todos, até a própria comunidade escolar. Portanto, a comunidade escolar está envolvida, não só os pais, mas até os próprios vizinhos da escola, digamos assim.» ("Clotilde")

A coesão no interior do colectivo humano procura-se através de um estilo de gestão participada, pautada pela valorização dos contributos individuais e por um tratamento igualitário dos actores face ao poder:

«Em termos de gestão, criámos um clima de abertura para toda gente. Digamos que assumimos e concebemos a escola para toda a gente, não só para meia dúzia.» ("Mário")

4. IDENTIDADE DA ORGANIZAÇÃO

A construção da identidade dos estabelecimentos de ensino emerge do diálogo reflexivo e interactivo que mantêm no seu interior, com outros níveis do sistema educativo e com os sistemas económico, social e político, com quem estabelecem trocas de energia potenciadoras da sua capacidade de auto-organização, ou, por outras palavras, da capacidade em assumirem a sua autonomia na definição e realização dos objectivos que perseguem.

Assim sendo, entendemos o estudo da identidade da organização numa perspectiva de compreensão da sua singularidade, isto é, dos traços culturais que, no quadro da sua autonomia e da sua capacidade de auto-organização, lhe conferem uma individualidade própria.

A análise de conteúdo das entrevistas permitiu-nos identificar diferentes categorias que nos ajudam a esclarecer alguns dos atributos que marcam a identidade da *Escola Urbanyx*:

4.1. As finalidades da escola

A escola persegue um conjunto de objectivos explícitos no PEE e que o "Mário" parece ter bem presentes. No essencial, trata-se de objectivos extraídos da lei de bases, exclusivamente centrados nos alunos que, por um lado, parecem traduzir uma visão atomizada e fragmentária da organização escolar, que ignora o seu carácter sistémico e, por outro, ao circunscrever no local finalidades nacionais, assume uma lógica cívica de actuação contraditória com os pressupostos subjacentes à lógica de construção do PEE:

«(...) desenvolver no aluno uma auto-imagem positiva, começando a ser um ser autónomo, civicamente responsável; desenvolver uma atitude crítica sobre problemas e atitudes com que é confrontado; assegurar a formação escolar prevista para os ciclos, tendo em conta os interesses e características dos alunos; promover a igualdade de oportunidades do sucesso escolar, favorecendo o desenvolvimento da escola, a sua autonomia e a sua capacidade de intervenção no meio. Pronto, dá-me ideia que conseguimos basicamente isto tudo, embora, a tal história de desenvolver no aluno uma auto-imagem positiva conducente a um ser autónomo, tolerante, justo, organizado e civicamente responsável, acho que vai passar por estas assembleias de turma. Será aí que ele vai aprender a participar numa reunião e intervir, a fazer uma acta, saber o que é que é aquilo, e poder livremente expressar aquilo que gostaria de ser.» ("Mário")

Estas finalidades explicitamente definidas no PEE, suscitam-nos alguns comentários. Em primeiro lugar, sendo a importação para a escola de metas centralmente definidas, muito dificilmente constituirão traços que marcam a identidade da escola. Em segundo lugar, tal adopção permite-nos inferir que a construção do PEE se apresentou mais como uma inovação conjuntural circunscrita, do que como um acto de gestão tendente a potenciar as sinergias dos actores na construção de um documento que traduza uma *visão* partilhada para a escola¹⁶⁵.

Utilizando palavras de BARROSO (1992) ou MACEDO (1993), o PEE parece ser mais um *produto* do que um *processo* e, desse modo, também só dificilmente será um instrumento de afirmação da identidade colectiva. Por último, o grau de satisfação espelhado na apreciação avaliativa do "Mário", remete-nos para um "*laissez faire, laissez passer*", para uma avaliação intuitiva, destituída de mecanismos de retroacção e de regulação susceptíveis de aferir/regular no terreno as dinâmicas entre objectivos/estratégias/ resultados.

4.2. A "eficácia" da escola

Um dado que marca inequivocamente a escola, quando comparada com outras escolas da região, são as taxas de insucesso e de abandono escolar que, na *Escola Urbanyx*, atingem valores relativamente baixos. Este facto, segundo o "Mário", parece relacionar-se com a diversidade da oferta educativa em actividades formativas extra-lectivas e extra-curriculares:

«Os níveis [de insucesso escolar na escola] estão bastante baixos. Talvez não existissem (...) eu não sei até que ponto é que nós conseguimos, por exemplo com estas actividades de complemento curricular, com os núcleos, com os clubes, motivar os miúdos para a escola e para outras actividades.» ("Mário")

4.3. O clima de escola

A percepção que os actores fazem do clima de escola¹⁶⁶ indicia um ambiente de trabalho aberto, assente em representações positivas relativamente aos alunos, no relacionamento interpessoal entre o corpo docente, no espaço físico, nos recursos educativos e nos funcionários:

«O que mais me agrada? Bom! Os garotos! Os alunos não são maus! (...) Há casos um bocadinho mais difíceis, mas mesmo assim são bons. O núcleo de professores agrada-me. Também gosto dos professores que trabalham comigo e qualquer um com quem tenho estado a trabalhar, (...) daí ter ficado.» ("Clotilde")

«Gosto muito da escola. Em primeiro lugar gosto desta escola porque gosto dos miúdos de uma maneira geral; nunca foram inconvenientes para mim, não são mal formados, acho que é até um ambiente bastante favorável lá por fora. Sei que há miúdos que moram em S. M., que é uma zona um bocado mais desagradável, mas mesmo esses, nesses miúdos, eu noto interesse. E noto que podem não ter o material todo, mas pronto, não é, não é por causa disso que se desinteressam, e acabam sempre por arranjar, quer através do SASE, quer às vezes mesmo, fotocópias que eu lhes dou. Eu acho que a escola é agradável, até porque tem ali um dragão e tudo, pronto. Em relação às instalações é pena não haver alguns caloríficos — às vezes é um bocado fria. Eu gosto da escola! Acho que em relação às instalações, o que é que lhe faltaria? Talvez uma biblioteca mais completa. Sim, isso falta de certeza, porque não tem uma enciclopédia; mas a escola já tem

video e uma boa fotocopidora que trabalha muito bem com bons funcionários, bons funcionários.» ("Filomena")

4.4. Os projectos

Como tivemos oportunidade de referir a propósito da análise dos questionários, os projectos, sendo o valor que, segundo os DTs, melhor retrata a escola, parece-nos que se afirmam como uma *«espécie de micro-ideologias da acção quotidiana»* (BARROSO: 1992, 17), que traduz *«referências»* e *«preferências»* (MACEDO, 1993) dos actores em contexto escolar. Os projectos afirmam-se assim, como instrumentos de desenvolvimento organizacional, tanto ao nível da dimensão humana, como dos recursos materiais. A aprendizagem organizacional fez também do concurso a projectos no exterior um meio de financiamento externo e complementar da escola, no sentido de colmatar as carências financeiras e materiais com que esta normalmente se defronta:

«Achamos que a única hipótese que a escola tem de arranjar recursos, é concorrer a projectos, é pedir financiamentos, é apresentar o nosso trabalho, é tentar construir qualquer coisa;» ("Mário")

4.5. Acção/Dinamismo/Abertura exterior

Um dos traços identitários fundamentais da escola Urbnanyx parece ser o dinamismo que caracteriza a oferta educativa da escola em matéria de actividades formativas extra-curriculares (clubes, PEPT 2000) e que, além de envolver um conjunto de actores diferenciados, testemunha uma crescente abertura e envolvimento comunitário na escola:

«Acho que um programa como o PEPT, ou por exemplo, a própria criação dos clubes, ou até a própria actuação da direcção de turma e da coordenadora, acho que têm contribuído porque têm feito mexer a escola, têm dinamizado o espaço e pessoas; têm feito coisas diferentes que não se faziam aqui na escola, tem-se pedido a colaboração de entidades que nunca entravam aqui, que é o caso do Centro de Saúde por exemplo, que é o caso da própria Câmara e os pais também.» ("Adelaide")

4.6. A valorização das culturas minoritárias

No quadro da abertura comunitária que tem ocorrido, a existência de um conjunto de actividades que tendem a difundir e valorizar as culturas minoritárias presentes na escola, traduz um traço importante da identidade da escola:

«(...) fazer entender a estas crianças que são minoritárias dentro da escola que, muito embora estejam mais ou menos inseridas na nossa sociedade, têm (...) um passado importante, têm (...) as suas tradições, a sua cultura (...). Trazer aqui à escola e levar ao conhecimento dos nossos alunos e dos nossos encarregados de

educação, da maioria deles, levar ao conhecimento que os, os seus filhos vivem diariamente com pessoas que vêm de outros lados, (...) que têm uma cultura muito rica e que nós podemos conhecer! Porquê não partilhar? Porque não conhecer? Porquê só criticar? Porque são negros? Porque vivem em S. M.? Porque vivem em barracas? No fundo era essa a ideia, sobrevalorizar estes aspectos que ninguém se lembra.» ("Adelaide")

5. A ORIENTAÇÃO DO COMPORTAMENTO ORGANIZACIONAL

Esta dimensão da cultura organizacional integra as estratégias e orientações que, manifestando um carácter prospectivo, projectam no futuro as estratégias de desenvolvimento organizacional. De acordo com VALA *et al.* (1988), a orientação do comportamento organizacional ou, por outras palavras, o *planeamento estratégico implícito*, integra duas componentes que procuraremos esclarecer: 1) a orientação para a acção interna, constituída pelas estratégias respeitantes ao interior da organização; 2) a orientação para a acção externa, constituída pelas estratégias respeitantes ao meio exterior.

5.1 - Orientação para a acção interna

No plano interno, as estratégias de actuação que encontrámos, aproximam-se de um pólo de actividade-mudança assente em percepções evolutivas do contexto interno da organização. Neste quadro, recusando o fatalismo imobilista, identificámos diferentes dimensões que configuram a estratégia reconstrutiva da escola:

5.1.1. Interesses dos alunos

Ao perspectivar a mudança de orientação do PEPT 2000 para um domínio mais próximo dos alunos, das suas expectativas e interesses, parece querer-se incrementar na escola uma «*estratégia cultural pluralista*» (TYLER, 1991), que configura uma evolução da orientação da escola no sentido de uma maior aproximação às necessidades sociais e educativas dos seus alunos:

«Já para o ano, o PEPT irá ser virado mais para os alunos, para as expectativas deles, para a escola como ocupação de tempos, (...) organizada, bem pensada, e uma ocupação que lhes dê prazer. Não é só os clubes!» ("Adelaide")

5.1.2. Participação dos actores

Na sequência do que designámos por *estratégia cultural pluralista*, parece assistir-se a uma orientação no sentido de uma filosofia humanista e democrática do papel dos actores na organização, indiciada pelo desenvolvimento dos mecanismos internos de comunicação e de participação.

Influenciado por práticas educativas libertárias (NEIL, 1970; ILLICH, 1970), o objectivo de institucionalizar as assembleias de turma no quotidiano escolar constitui um dispositivo que potencia a emergência de redes de comunicação de cima para baixo, as quais diminuem o abismo entre os mundos dos professores e dos alunos:

«Nós estamos a pensar, para o próximo ano, criar as assembleias de turma e parar mesmo a escola duas vezes por período talvez, em que os miúdos vão aprender a estar numa assembleia — isto com o director de turma —; vão poder discutir os problemas deles, e fazer chegar até nós aquilo que pretendem também da escola.» ("Mário")

Ao nível das estruturas organizativas, advoga-se a revitalização da participação dos actores, no esforço de empreender a reformulação e reconstrução do PEE:

«A ideia é enviar este projecto novamente aos grupos e pedir que haja propostas de alteração; quando se fala em grupos, fala-se em funcionários, fala-se em CD, fala-se em pedagógico. Portanto, toda a gente ter hipótese de fazer as sugestões, e depois faremos então o novo projecto educativo, que será novamente discutido e aprovado com as alterações que forem introduzidas.» ("Mário")

Todavia, a participação colectiva na reconstrução da *política educativa da escola* parece não passar de um ideal mítico que, inclusivamente, apresenta algumas evidências contraditórias com esta orientação, na medida em que: 1) a reconstrução do PEE parece ser uma tarefa da exclusiva competência dos professores, deixando de fora actores importantes como sejam os EEs e os agentes comunitários, o que constitui uma subversão ao ideal de participação democrática que atravessa, em grande medida, os discursos dos sujeitos; 2) o reforço do poder dos delegados de grupo no processo decisório associado à reconstrução do projecto educativo, restringe a um pequeno grupo de actores uma tarefa que se assume nos discursos como sendo participada, negociada e consensual; 3) a preocupação normativa em produzir trabalho surge como um sinal de racionalidade e de eficiência que diminui os índices de tensão e de incerteza associados às dinâmicas de interacção colectiva:

«Dá-me ideia que, em termos funcionais, o delegado tem que ser mais responsabilizado e os grupos têm que lhe dar mais força, para que eles possam mais facilmente concluir o trabalho, senão um projecto educativo que podia ser feito num mês, poderá não ser elaborado em não sei quantos meses.» ("Mário")

5.1.3. Reforço das estruturas intermédias de gestão

A direcção de turma surge como a estrutura de gestão intermédia que, não obstante a sua lenta evolução positiva, carece de um esforço de revitalização no sentido do reforço das suas competências pedagógicas¹⁶⁷.

«A pouco e pouco isto vai melhorando. Para o ano, as coisas irão ficar melhorzinho porque nós temos já uma série de ideias (...); o papel do DT tem que

ser reforçado, e temos de fazer entender aos próprios DTs que eles são figuras importantes; que não é o cargo ou uma redução de horário, não é!? É cargo sim, mas um cargo com grande significado pedagógico e um cargo muito importante dentro desta escola.» ("Adelaide")

Nesse sentido, a "Adelaide" fala na necessidade de realização de um conjunto de acções para os DTs, tendo em vista uma maior consciencialização dos seus papéis pedagógicos, numa perspectiva de desburocratização das tarefas. A "Paula", por seu turno, defende a marcação de uma hora de atendimento individual aos alunos, durante a qual o DT teria a possibilidade de realizar um acompanhamento mais personalizado.

5.2. Orientação para a Acção Externa

Do mesmo modo que a orientação para a acção interna, os sujeitos de investigação parecem encarar a orientação para a acção externa segundo uma óptica de actividade-mudança que faz da abertura comunitária e da relação com as famílias uma das estratégias a privilegiar. Deste modo, a recusa da insularidade do estabelecimento de ensino prefigura um cenário de aprofundamento de compromissos locais que aproximam a escola do modelo de *comunidade educativa*.

5.2.1. Aprofundar a abertura comunitária

O aprofundamento da abertura comunitária assenta basicamente em três componentes:

i - O intercâmbio com instituições comunitárias:

«Vamos continuar com o contacto que nós temos mantido, e vamos até aprofundá-lo com o Centro de Saúde, com as outras instituições, e não vai ser esquecida [a relação com a família], talvez não seja é considerada tão importante, ou tão prioritário. Vamos ter então aí como objectivo principal do PEPT, o jovem.» ("Adelaide")

ii - A prestação de serviços à comunidade, nomeadamente através da utilização das infraestruturas desportivas da escola:

«No caso das instalações desportivas, a sugestão fui eu que indiquei. Não há propriamente, os espaços não estão abertos à comunidade, poderiam vir a estar, (...) por exemplo, ao fim de semana, porque não fazer aqui um circuito de manutenção que servisse a população da zona? Nem é difícil! A escola até tem espaço para isso, e não era muito difícil ao sábado de manhã, vir para aqui correr um pouco, fazer, sei lá, jogar um bocado de bola, até com o seu próprio filho, isso tudo era uma maneira de estar. Nós temos sempre muito orgulho, acho eu, de levar os filhos ao local de trabalho, conhecer os colegas, trocar umas brincadeiras, os miúdos apercebem-se do sítio onde os pais trabalham, portanto,

não é um lugar impessoal. Porque é que os filhos não hão-de ter orgulho em que os colegas conheçam o pai ou a mãe, e em que ele venha um pouco desbravar este espaço que é o espaço dos filhos?» ("Paula")

iii - A potencialização do trabalho voluntário como recurso pedagógico:

«Se nós não conseguimos fazer uma visita de estudo, por exemplo, ao Alentejo, para ver um trabalho qualquer de olaria, porque não pensar encontrar aqui perto um senhor que seja capaz de fazer essas tarefas? Um oleiro que venha à escola mostrar como se faz. Obriga a mais ginástica mental e é por aí que nós temos que ir; mas voltar atrás, dizer que não à criação da comunidade escolar, dizer não à criação de uma escola aberta, uma escola onde toda a gente entre livremente, acho que não vale a pena, e que não, não ia trazer frutos para ninguém!» ("Adelaide")

5.2.2. Reforçar o envolvimento das famílias na escola

O reforço do envolvimento das famílias na escola surge como uma das orientações a privilegiar. Dos argumentos apresentados para a justificação desta opção, salienta-se a necessidade de colaboração entre os diferentes subsistemas que constituem o mundo ecológico dos jovens:

«Deve haver uma ligação muito grande entre a família e as pessoas que tomam ao seu cuidado, durante esse espaço de tempo que os alunos passam aqui, na escola, durante o dia, a função de educador, seja ao nível dos professores, seja mesmo ao nível dos funcionários. Daí que eu ache que cada vez mais devemos incentivar essa ligação ou estabelecer essa ligação entre os pais, ou as pessoas que fazem às vezes disso, e os professores.» ("Paula")

O reconhecimento do papel da escola como organização no aprofundamento da interacção com a família, assume a ruptura com muitos dos padrões instituídos que responsabilizam a vítima pela situação de insularidade que ainda caracteriza as relações da escola com a família:

« A escola tem que começar a abrir cada vez mais os olhos e ver que há um mundo lá fora que, se não for metido dentro da escola, pronto, não vai ser nada benéfico para os seus alunos, portanto tem que haver cada vez mais interacção entre escola e família! (...) A escola tem que fazer coisas mais motivadoras para que os pais apareçam.» ("Filomena")

Assim, o estabelecimento de ensino, ao assumir-se como um *projecto sobre o ambiente*, cria condições para um novo paradigma que o configura como uma *comunidade educativa*:

«Tendencialmente poderá a vir cada vez mais a aproximar-se [de uma comunidade educativa] se nós incentivarmos esse contacto comunidade-escola,

porque se a comunidade vier cada vez mais à escola, isto será cada vez mais, uma comunidade educativa. (...), Não é só vir cá visitar-nos, é vir participar.» "Paula")

5.2.3. Divulgar da escola

Finalmente, encontramos uma argumentação que, influenciada por uma *lógica industrial*, se orienta para a divulgação da imagem pública da escola, através do desenvolvimento de um conjunto de actividades susceptíveis de evidenciar no exterior, a identidade do estabelecimento de ensino:

«Outro aspecto que nós estamos a tentar fazer também, é dar a conhecer a escola, quer a nível da comunidade mais restrita, quer a nível nacional. Portanto, nós temos concorrido aos PEPT's, temos concorrido a vários concursos de televisão, temos ganho vários concursos de televisão, e estamos a apostar agora na parte da qualidade de ensino.» ("Mário")

6. HIPOTETES INTERPRETATIVAS

A pluralidade de códigos de leitura do real subjacentes aos discursos dos sujeitos, aos seus valores e práticas no contexto do estabelecimento de ensino, emerge como a evidência mais relevante do estudo. Em consequência, encontramos-nos em condições de refutar toda e qualquer concepção holística da cultura da escola.

Na *Escola Urbanyx*, e pensando apenas no universo do corpo docente, não é efectivamente possível identificar uma cultura, mas um *puzzle* de culturas ou de sub-culturas que, num diálogo permanente de interacção recíproca, diariamente se tocam, interagem e evoluem, reforçando os traços de identidade e aprofundando diferenças, numa atmosfera de luta política entre grupos de interesses divergentes, mas frequentemente complementares.

A “cultura da escola”, ou mais rigorosamente a cultura dos professores, evidencia um conglomerado constituído por materiais da mais diversa origem e constituição, aglutinados, todavia, por um cimento comum. Este cimento, ao integrar as bases conceptuais e pressupostos invisíveis que orientam a acção, representa a essência da “cultura da escola”, no plano dos valores, estratégias e factos culturais, que caracterizam a dinâmica socio-cognitiva na escola.

No plano da percepção da organização escolar, as metáforas associadas à concepção de organização evidenciam a co-habitação entre: 1) a metáfora industrial, associada a uma concepção racional burocrática, herança do passado recente da escola, marcado por uma gestão de tipo autoritária, por práticas rotinizadas, por uma despersonalização do relacionamento interpessoal, pela insegurança e carência de participação dos professores na vida escolar. No presente, esta concepção é visível nos objectivos de eficácia e eficiência que fazem do sucesso escolar a meta a atingir, na concepção de *homo economicus* associada a incentivos de produção, numa certa impessoalidade das relações humanas e na divisão do trabalho, marcada por esferas específicas de competências. A este respeito, fazemos nossas as palavras de Clark e Meloy: «*we are certain of one thing. We will never move within the bureaucratic structure to new schools, to free schools. That structure was invented to assure domination and control. It will never produce freedom and self-actualization*» (CLARK e MELOY, 1990: 21); 2) a metáfora orgânica, que concebe a escola como um ser vivo e como um sistema aberto de fronteiras permeáveis. O equilíbrio homeostático depende assim, do equilíbrio das relações entre os diferentes elementos que constituem o sistema. Por outro lado, os processos de inovação potenciam o efeito de sistema, mas são igualmente fontes de ambiguidade e de incerteza que, por isso, exigem o recurso a mecanismos de retroacção, tendo em vista a minimização dos índices de entropia no sistema; 3) a metáfora doméstica, de influência humanista, parece ser, todavia, pelo menos no discurso do ideal, a mais representativa na *Escola Urbanyx*, ao atravessar transversalmente o pensamento dos entrevistados. O estabelecimento de ensino é assim apreendido como uma comunidade em que se prologam e desenvolvem as relações que caracterizam a intimidade familiar, onde o princípio de justiça assenta na confiança entre as pessoas e na participação de todos, e o critério de justificação se orienta para o equilíbrio e felicidade das pessoas através da maximização dos afectos. Mais do

que um *saber-conteúdo* ou de um *saber-fazer*, o que está em causa é desenvolver nos alunos competências de um *saber-ser*, indispensável aos desafios da cidadania.

Os factos culturais, por serem da esfera do visível e do observável, fizeram emergir um conjunto de ritos e de cerimónias que reforçam o sentimento de pertença e fortalecem as interações entre os actores e a motivação no trabalho. Apesar da sua diversidade (ritos e cerimónias iniciáticas, de integração, de recompensa e de exclusão), os ritos e cerimónias de integração surgiram como os mais significativos na escola, quer em termos quantitativos, quer em termos qualitativos, por abrangerem a diversidade dos actores no contexto da escola. Nestes, destaca-se uma orientação comunitária de ligação às famílias e de valorização das culturas minoritárias.

Neste domínio, as actividades e os *projectos* parecem surgir «*como quadros simbólicos de um estilo de gestão participada, como processos de afirmação de valores educativos e como meios de mobilização (mais do que instrumentos eficazes de planificação)*» (BARROSO, 1991: 74), ao mesmo tempo que constituem um traço de afirmação da identidade da escola. Recorrendo aos conceitos de *actividade*, *interacção* e *sentimento* sugeridos por Homans (1950), BERTRAND e GUILLEMET (1988) referem que, quanto mais os indivíduos partilham actividades, maiores são as hipóteses de interagir uns com os outros. Reciprocamente, quanto mais os indivíduos partilham sentimentos, mais serão susceptíveis de interagir uns com os outros e de empreenderem actividades comuns. Consequentemente, na *Escola Urbanx*, à medida que se efectuam as actividades e as interações, o grau de partilha dos sentimentos tende a aumentar, favorecendo a emergência de um sistema de valores partilhado por esferas de actores progressivamente mais alargadas.

O clima de escola entendido como a medida perceptiva dos atributos organizacionais, evidencia uma diversidade climática que potencia a diversidade de biomas no ecossistema escolar. A par de um clima de *tipo autoritário benévolo* (BRUNET *et al*, 1991)— marcado por um controlo centralizado no topo estratégico e por uma participação insipiente e pontual, quer dos actores, quer dos níveis de gestão intermédia, e por um relacionamento interpessoal de natureza conflitual —, surge um clima de *tipo participativo de grupo* (BRUNET *et al*, 1991), particularmente expresso nos discursos que: 1) caracterizam os processos de interacção numa óptica de relações amistosas, de cooperação e de interajuda entre a globalidades dos actores, particularmente dos que participam ou estão implicados nos diferentes projectos; 2) evidenciam uma lógica doméstica da relação pedagógica; 3) concebem os espaços informais como tónico de bem-estar psicológico, ou de berço de um tipo de relacionamento orientado para o apoio mútuo. Todavia, é o clima de *tipo participativo consultivo* que parece afirmar-se como o mais representativo da escola. De facto, os métodos de direcção têm como *locus* o topo estratégico (*i.e* a *equipa de liderança pedagógica*) sendo, no entanto, permitida e desejada a participação dos actores, particularmente nas estruturas de gestão intermédia, o que, na prática, nem sempre se verifica. Os processos de interacção são marcados por uma relação eminentemente profissional, por uma quantidade moderada de interações e por um relacionamento interpessoal não constrangedor. A comunicação é assim, eminentemente descendente,

protagonizada pelos representantes institucionais e, pontualmente, complementada por processos de comunicação horizontal “boca a orelha”, nos espaços informais.

No plano da explicação da dinâmica organizacional, pudemos aceder às lógicas que revestem a atribuição causal no interior da realidade da escola.

No que diz respeito aos actores preponderantes, a *equipa de liderança pedagógica* assume-se como principal protagonista na concepção e implementação das dinâmicas de inovação e de abertura ao exterior, apresentando as estruturas de gestão intermédia (CP, CDTs, CG) dinâmicas insipientes de participação na definição das políticas educativas da escola, o que evidencia um espírito de colaboração potencial ou de aceitação descomprometida com as decisões do *topo estratégico*. Uma das conclusões que disto poderemos retirar, parece reforçar a análise de Barroso, segundo o qual a qualidade da gestão da escola surge claramente ligada às características dos professores ou da equipa que exercem os cargos de direcção e que *«praticam uma liderança efectiva; praticam uma gestão intuitiva, centrada na resolução de problemas; estão preocupados com a criação de um bom clima organizacional; são apoiados por grupos informais de outros professores que partilham valores comuns em torno de uma concepção de escola e do seu projecto educativo»* (BARROSO, 1991: 73).

No domínio dos métodos de direcção, o presidente do CD afirma-se como um dos principais *pivots* da vida escolar, chamando a si o protagonismo de muitas das acções/decisões desenvolvidas. Na revisão dos estudos sobre liderança nas escolas de BEARE *et al* (1989), salienta-se que uma das características dos líderes excepcionais é a de terem uma «visão» para a organização e serem capazes de a difundir, de modo a garantirem o empenhamento dos membros da organização. Essa visão, depois de institucionalizada no quotidiano escolar, incorpora-se na cultura da escola (BARROSO, 1992). Recusando um exercício do poder de tipo autocrático, o presidente do CD parece privilegiar um ideal de justiça, de tratamento igualitário e de flexibilidade, susceptível de induzir nos actores, níveis crescentes de envolvimento no jogo organizacional. Cooperação, justiça, comunicação, flexibilidade e empatia são, segundo os actores, os pontos fortes do perfil do líder, enquanto que uma certa permissividade associada a baixos níveis de exigência para com os profissionais e alguma falta de capacidade de organização, surgem como os atributos que bloqueiam o exercício de uma *liderança transformacional* (LEITWOOD, 1994).

Se pensarmos na pilotagem da escola, os projectos afirmam-se como a chave do desenvolvimento da escola nas esferas não didácticas. No entanto, a hierarquização na distribuição do poder evidenciada pela participação fluida dos actores nos órgãos de gestão intermédia, o protagonismo da *equipa de liderança pedagógica* na generalidade das decisões, bem como o esforço de clarificação das finalidades e normas norteadoras da acção na escola, patente no esforço de construção do PEE e nos planos anual e de actividades, são sintomas de próteses democráticas numa direcção burocrática. Efectivamente, no estabelecimento de ensino vive-se uma tensão que o aproxima de uma situação de charneira entre uma concepção de poder que recusa o autoritarismo, a eficácia e as referências tecnocráticas, e uma realidade que parece não tirar partido da autonomia individual, da emancipação dos actores e do seu

engagement nos processos de mudança e desenvolvimento organizacional. Neste quadro, e na sequência do “silêncio frustrante” evidenciado na participação da generalidade dos actores nos processos decisórios, parece estarmos em presença de uma acumulação de situações paradoxais, em que o ideal de mudança surge em contradição com a manutenção de procedimentos que conduzem a pouco, ou nada, modificar. As estratégias são, assim, formuladas numa lógica de «burocracia profissional», representando «o efeito acumulado de projectos no decorrer do tempo — de «iniciativas» estratégicas — que os membros conseguiram levar a organização a realizar» (MINTZBERG, 1994: 323). Se a autonomia dos sujeitos surge como um potencial de desenvolvimento individual e organizacional, os problemas de controlo tornam as burocracias profissionais «relativamente impotentes face aos profissionais que não são conscienciosos ou que são incompetentes» (MINTZBERG, 1994: 330)

Esta barreira parece constituir um fenómeno ligado às forças de motivação intrínsecas dos professores e à dificuldade, por parte dos actores em contexto escolar (nomeadamente por parte dos líderes escolares), em influenciar as suas fontes extrínsecas de motivações. Um certo individualismo que se traduz em baixos níveis de apropriação e de envolvimento colectivo parece, pois, espelhar um quadro de anomia relativamente a soluções que se desejam participadas e negociadas, porque só desse modo proporcionariam dinâmicas de apropriação individual relativamente aos esquemas colectivamente definidos.

Não obstante, a ideia de abertura ao exterior, numa perspectiva de envolvimento comunitário, ao atravessar transversalmente os discursos dos sujeitos, esclarece o *sentido da missão colectiva* e, no quadro da *dinâmica estratégica* (BERTRAND, 1991), parece configurar padrões de estratégias culturais mediatizados, quer pelos indivíduos, quer pelos grupos. Tal facto indicia, pois, a presença de uma rede complexa de solidariedades que define esse *saber local* que, traduzindo o sistema de significados publicamente aceites pelos colectivos, orientam a acção no terreno. Apesar dos esforços desenvolvidos, como afirma a “Filomena”, «o meio é um bocado longe» e muito haverá a fazer para a emergência de um paradigma de escola que, assente em novas redes de relações e de interações internas e externas, se afirme como uma autêntica comunidade educativa. A abertura comunitária constitui um *insight* orientado para a captação da imaginação do outro, para o estabelecimento de novas solidariedades e para a construção de novos saberes e competências, que favorecem a emergência de novas parcerias de parceiros, no sentido de uma escola entendida como pólo de animação cultural comunitária. Assente em valores e tendo como finalidade o crescimento, esta abertura constitui um processo evolutivo lento, capaz de introduzir no sistema mudanças que, reflectindo uma insatisfação com o presente, visam alterar a autoridade existente, a distribuição de papéis e a utilização do tempo e do espaço no estabelecimento de ensino, e que CUBAN (1990) designa de *mudanças de segunda ordem*,

No plano da avaliação da organização escolar, considerámos por um lado os valores individuais, ou seja, as «convicções» que determinam os objectivos pessoais e organizacionais, os referenciais que orientam a acção, ou tudo o que fundamenta, implícita ou explicitamente, as

escolhas e as práticas no interior de um dado grupo social, e, por outro lado, os valores partilhados pelos membros da organização, ou seja, os valores em torno dos quais existe um certo consenso. Referências e concepções do que é considerado desejado e desejável, os modos de pensamento comum traduzem pressupostos colectivamente construídos que, depois de institucionalizados, condicionam as atitudes e regulam as práticas.

Relativamente aos primeiros, foi possível identificar uma pluralidade de leituras que, analisadas à luz dos valores de referência dos modelos de cultura organizacional de QUINN e MCGRATH (1985), testemunham uma dispersão pelos diferentes modelos, o que nos fornece uma base de análise para fundamentar a pluralidade de culturas existentes na escola. Considerando apenas a frequência com que cada um deles surgiu nos discursos, é possível estabelecer uma hierarquia que, de algum modo, ilustra tanto o seu peso relativo, como a orientação privilegiada das condutas dos actores. Neste quadro, em primeiro lugar surge um conjunto de valores típicos de uma cultura consensual — participação, trabalho de equipa, cooperação e contrato —, que testemunha a preferência por um focus interno com altos níveis de flexibilidade. Em segundo lugar surge um conjunto de valores associados a uma cultura racional de grande previsibilidade e orientada para o meio externo: eficácia, actualização, informação, organização, produtividade. Em terceiro lugar surge um conjunto de valores que integram uma cultura desenvolvimentista de alta flexibilidade e orientada para o meio externo: insight, crescimento, revitalização, dinamismo, abertura ao exterior. Por último, surgem os valores associados a uma cultura hierárquica de alta previsibilidade e orientada para o meio interno: estabilidade, controlo, acomodação.

Os valores partilhados, aqueles que ilustram a passagem do “eu” ao “nós”, são susceptíveis de tipificação mais simples, na medida em que, no seu conjunto, apresentam elevados níveis de flexibilidade, sendo possível identificar: 1) uma subcultura de tipo desenvolvimentista que se orienta para o meio externo e que faz da abertura ao exterior, do insight/projectos, da melhoria da visibilidade externa do estabelecimento de ensino e da melhoria das relações humanas na escola, os principais instrumentos das dinâmicas de crescimento e complexificação organizacional; 2) uma subcultura consensual assente na coesão moral e na participação dos actores, numa base de igualdade na gestão da escola.

No que diz respeito aos traços que assinalam a singularidade da organização e a diferenciam de outros estabelecimentos de ensino, importa referir que, apesar da existência de um documento formal em que se definem finalidades e objectivos gerais da escola, o PEE não constitui um instrumento de afirmação da verdadeira identidade da escola. Mais do que o produto, é sobretudo o processo utilizado na sua construção que esclarece esta afirmação. Com efeito, a construção do PEE não apresentou uma base democrática de discussão e de construção de consensos assentes no diálogo/negociação/participação de todos os actores que integram a comunidade educativa. Pelo contrário, nasceu de um pequeno grupo de professores que, a partir do conhecimento da escola e do meio, dos seus valores e convicções pedagógicas e da consulta de alguma literatura e legislação, redigiu um documento que, posteriormente, foi deficitariamente discutido e rapidamente aprovado em CP. Assim sendo, o PEE não contou

com a participação de alunos, funcionários, EEs, representantes autárquicos e das actividades socio-económicas do meio. A inexistência deste diálogo/negociação com os diferentes sistemas sociais/parceiros que constituem a comunidade educativa, contribuiu, em nosso entender, não só para um empobrecimento da qualidade do produto final, como também do grau de apropriação individual pelos diferentes actores das principais orientações nele contidas. Ora, são conhecidos os trabalhos que esclarecem a importância da participação de todos os elementos de uma organização na elaboração do projecto, no aumento da sua riqueza e coerência, bem como no funcionamento e rentabilidade da própria organização (CROZIER e FRIEDBERG, 1977). Deste modo, será difícil conceber o PEE como a referência da escola, ou como a expressão da sua identidade, numa perspectiva partilhada por todos quantos nela estão de algum modo envolvidos. A passagem do “eu” ao “nós” é, por conseguinte, uma meta problemática e, no actual contexto, difícil de concretizar.

Neste quadro, é fundamentalmente o plano anual de actividades, e sobretudo os projectos (clubes, actividades inseridas no âmbito do PEPT 2000, Semana da Cultura Africana, entre outros) que marcam verdadeiramente a singularidade da escola. Como refere João Barroso, estes *«surgem fundamentalmente como quadros simbólicos de um estilo e gestão participada, como processos de afirmação de valores educativos e pedagógicos, e como meios de mobilização (...)». São eles também a marca distintiva da escola e a afirmação da sua identidade*» (BARROSO, 1991: 74). Os projectos são, portanto, a expressão de uma microideologia da acção quotidiana da escola, e afirmam-se como os instrumentos fundamentais da sua estratégia de desenvolvimento dos recursos humanos e materiais.

O clima de escola constitui outro dos traços identitários a salientar, sendo possível identificar nos discursos de todos os entrevistados, representações positivas relativamente aos alunos, ao relacionamento interpessoal entre os profissionais, ao espaço educativo formal e informal, aos recursos educativos, e aos funcionários.

Finalmente, as baixas taxas de insucesso escolar (i.e. aproveitamento escolar), comparativamente com as restantes escolas da AP12, representa outra característica importante da escola. Neste domínio, os clubes, a sala de estudo e os planos de apoio pedagógico acrescido, surgem como instrumentos complementares na esfera pedagógico-didáctica, que parecem contribuir decisivamente para aquele fenómeno.

No plano da orientação do comportamento organizacional que projecta no futuro as estratégias de desenvolvimento da escola, configura-se uma orientação para a acção interna que tende a introduzir melhorias qualitativas em alguns domínios críticos do funcionamento da escola que, a concretizarem-se, podem potenciar o efeito de sistema. Ao nível da direcção e gestão, advoga-se um reforço da participação dos actores no jogo organizacional, quer através da criação de redes comunicacionais da base para o topo, quer através da reconstrução do PEE, apesar de não se evidenciar qualquer tipo de alteração das estratégias utilizadas na construção do PEE anterior. No plano das estruturas de gestão intermédia, preconiza-se um reforço da direcção de turma, através de uma desburocratização do cargo e consequente reforço da dimensão pedagógica.

A melhoria do clima de escola, e nomeadamente das relações interpessoais, remete-nos para uma filosofia humanista que tende a potenciar o campo de interacção entre os actores como estratégia de revitalização e desenvolvimento.

Mas é na orientação para a acção externa que a escola parece basicamente investir, visando o aprofundamento da abertura comunitária, nomeadamente através de:

- um maior intercâmbio com as instituições comunitárias;
- a prestação de serviços desportivos e culturais à comunidade;
- a potencialização do trabalho voluntário dos actores externos como recurso de desenvolvimento organizacional;
- um reforço do envolvimento das famílias na vida escolar (refira-se a este propósito que, não só é reconhecida a necessidade de uma maior colaboração entre a escola e as famílias tendo em vista o sucesso escolar, como também se reconhece a responsabilidade do estabelecimento de ensino nos baixos graus de cooperação verificados entre estas duas instituições);
- uma maior divulgação da imagem da escola no exterior.

Este conjunto de metas, ilustram o que TYLER (1991) designou por «*estratégia cultural pluralista*» que, a verificar-se aproxima a escola do ideal de comunidade educativa, orientando-a em direcção às necessidades sociais e educativas do meio local, sem que, no entanto, se explicitem as transformações necessárias nos mecanismos internos de participação dos actores. Por isso, esta orientação, apesar de evidenciar uma tendência para o estabelecimento de novos compromissos externos, está ainda algo distante daquilo a que CUBAN (1990) designou por mudanças de segunda ordem, na medida em que, se por um lado reflectem uma insatisfação com o presente e a preocupação em alterar os caminhos a percorrer pela organização, por outro lado está ainda distante de proporcionar aos actores externos uma capacidade efectiva de intervenção nos processos decisórios, isto é, de *participação perfeita*.

NOTAS E REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- ¹⁴² Que, de acordo com BEAR (1989), é constituída pelas manifestações verbais e conceptuais, manifestações visuais e simbólicas, e manifestações comportamentais.
- ¹⁴³ Entendemos a linguagem metafórica, não como um fenómeno puramente linguístico ou comunicacional de substituição de um termo ou frase por outro, mas como um instrumento cognitivo que provoca um rearranjo dos esquemas conceptuais. Como observa Paul Ricoeur, «*metaphor allows us a glance at the general procedure by which we produce concepts.*» (1979:147) isto é, organiza a mobília das nossas cabeças (KITTAÏ, 1987).
- ¹⁴⁴ A adopção desta tipologia é inspirada em BERTRAND (1991) que, dos quatro tipos que identificámos, apenas não considera os ritos de recompensa, englobando-os nos ritos de integração.
- ¹⁴⁵ As finalidades explicitadas no PEE são as seguintes: «*Desenvolver no aluno uma auto-imagem positiva conducente a um ser autónomo, tolerante, justo e civicamente responsável; desenvolver no aluno uma atitude crítica sobre problemas e situações com que é confrontado; assegurar a formação escolar prevista para os ciclos e anos tendo em conta os interesses e características dos alunos, e o seu contexto cultural e social; promover a igualdade de oportunidades de sucesso escolar, através de medidas que minimizem as desigualdades económicas e sociais e dificuldades específicas de aprendizagem; favorecer o desenvolvimento da escola, a sua autonomia e a sua capacidade de intervenção no meio*» (PEE, p. 4) e «*Desenvolver a colaboração com os diferentes parceiros educativos (Associação de Pais, Junta de Freguesia, Câmara Municipal, Associações Culturais, Recreativas e Desportivas, outros estabelecimentos de ensino, instituições de formação, etc.)*» (PAE, p. 3)
- ¹⁴⁶ Naturalmente que estas inferências apenas encontrarm legitimidade no plano ideológico e simbólico , já que, na realidade, mais importante que a existência das acções, é a utilização e a orientação que se lhes imprime, e a este respeito os dados de que dispomos não nos permitem emitir qualquer juízo valorativo.
- ¹⁴⁷ O PEPT 2000 é um «*Programa de Educação Para Todos*» que resulta de uma iniciativa interministerial, visando a diminuição do insucesso e abandono escolar, no âmbito do qual a *Escola Urbanyx* apresentou um projecto de formação de pais, no domínio da «Educação para a Saúde», o qual foi aprovado e financiado.

-
- ¹⁴⁸ A Semana da Cultura Africana constituiu uma cerimónia de divulgação e valorização na escola das culturas de Angola, Moçambique, Cabo Verde e S. Tomé, as culturas africanas presentes neste estabelecimento de ensino. Com iniciativa na *equipa de liderança pedagógica*, a Semana contou com a colaboração de diferentes instituições e personalidades e com um programa do qual constaram as seguintes actividades: exposição permanente e venda de artesanato; feira do livro e banca do disco e da cassette; exposição de fotografia de Alexandra Guerreiro — “Cabo Verde no Tempo”; passagem de vídeo sobre S.Tomé e sobre Cabo Verde; colóquios: “Exploração de um canto moçambicano”, “A cultura cabo-verdiana” e “A cultura moçambicana”; desfile de trajes regionais africanos, pelos alunos da escola; refeições e sobremesas diárias de comida africana na cantina da escola; e a noite tropical com sabores africanos: espectáculo de música e dança com grupos africanos, desfile de trajes regionais e ceia com ementas africanas;
- ¹⁴⁹ Na linha das teorias mais recentes sobre o clima organizacional, não consideraremos as abordagens orientadas para a *medida perceptiva dos atributos individuais*, nem as abordagens orientadas para a *medida múltipla dos atributos organizacionais* (BRUNET et al, 1991)
- ¹⁵⁰ LIKERT (R.) - 1961 - *New patterns of management*, New York, McGraw-Hill e LIKERT (R.) - 1974 - *Le gouvernement participatif de l'entreprise*, Paris, Dunod, citado por BRUNET (1991, 1992).
- ¹⁵¹ Esta narração, parecendo ilustrar uma situação em que a direcção delega nos diferentes níveis hierárquicos e nos professores o processo de decisão associado à construção do Projecto Educativo de Escola (PEE), o que testemunharia um *clima participativo*, é contradita pela fraca dinâmica de participação dos actores, expressa nas narrações sobre o funcionamento do CP e dos CGs, facto que também testemunhámos através da observação directa.
- ¹⁵² Refira-se a este propósito que nos depoimentos dos cinco entrevistados, não diagnosticámos qualquer tipo de alusão a processos de comunicação ascendentes, o que, se por um lado não nos permite afirmar que tais processos estão ausentes na organização, por outro, parece indiciar que a sua importância relativa face aos outros processos comunicacionais é menor. Por consequência, tal facto representa, no mínimo, um empobrecimento do clima participativo - participação de grupo que aqui procuramos caracterizar.

-
- 153 A este respeito, salientem-se os estudos de VALA (1988) e de GOMES (1993), os quais demonstraram a existência de um *locus* de controlo externo que atribuía a explicação do real organizacional a variáveis de natureza institucional e macrosocial. A ausência deste tipo de *locus* de controlo na presente investigação não permite, só por si, inferir da sua irrelevância na explicação da dinâmica da organização, na medida em que nos parece, antes de mais, um viés introduzido pelo guião da entrevista, que privilegiou e orientou os discursos para as variáveis internas do estabelecimento de ensino.
- 154 Este dado é claramente reforçado pelas observações de campo, o que nos levou a entrevistar a "Adelaide" não sendo ela nem membro do CD, nem DT. Refira-se igualmente que a "Adelaide" é uma professora que, além de ser a coordenadora do PEPT 2000, se encontra inúmeras vezes presente na escola fora do seu turno de trabalho formal.
- 155 Daqui em diante designaremos por *equipa de liderança pedagógica* o conjunto de pessoas que, na sequência da observação de campo, da participação nas reuniões do CP e do CDT e das entrevistas, nos surgiram como os principais responsáveis pela definição das políticas e pela concepção e incrementação de estratégias no terreno: os membros do CD e as professoras "Adelaide" e "Paula" (esta última é a coordenadora dos DTs).
- 156 Saliente-se, a este respeito, que apenas entrevistámos 4 professores que, sendo influentes no quotidiano da escola, podem não espelhar com rigor as dinâmicas conflituais que eventualmente possam emergir do confronto de sub-culturas minoritárias que fazem do líder, certamente, uma leitura substancialmente diferente da presente .
- 157 Na sua significação genérica, o conceito de *liderança transformacional* de LIGTHWOOD inclui «*todo o tipo de práticas de liderança que fomentem um crescimento significativo, não só nas práticas manifestas dos que experimentam tal liderança - os professores por exemplo -, como também naquelas que estimulam as suas capacidades e motivações*» (1994: 32)
- 158 Refira-se ainda que o quadrante de maior previsibilidade e de focus interno é o que menos opções reúne.
- 159 Na figura, os números entre parênteses dizem respeito à frequência absoluta que apresentaram no corpus das entrevistas.
- 160 Resposta dada a propósito da seguinte questão: "Se tivesse um amigo que ingressasse na escola, que conselhos lhe dava?".

-
- 161 Resposta dada à questão: «Posso inferir daí que existe um trabalho de equipa que normalmente se faz?»
- 162 Saliente-se a este propósito que não detectámos nos discursos indícios de concepções que privilegiassem altos padrões de previsibilidade ou, por outras palavras, de sub-culturas hierárquicas (continuidade, controlo, estabilidade, responsabilidade) e racionais (performance, eficiência, produtividade, rendimento).
- 163 Ver a este respeito os resultados do questionário feito aos DTs.
- 164 Resposta dada à questão: «E como que é que vocês pensaram nessa ideia da Semana da Cultura Africana?».
- 165 Lembremo-nos das palavras da “Paula” acerca do processo de construção do Projecto Educativo: *«No final do ano lectivo houve um CP que ficou encarregue de proceder ao levantamento de temas que pudessem servir como projecto educativo de escola. E em Setembro, logo na primeira reunião do CP, esses temas foram apresentados e escolheu-se um tema que depois centralizou todas as outras propostas que entretanto se encaixaram, digamos assim. (...) Depois desceu aos grupos, as pessoas que quiseram integraram algumas actividades ou alguns temas relacionados com isso, e depois foi novamente a pedagógico, definitivamente a pedagógico.»*
- 166 Entendido como a medida perceptiva dos atributos organizacionais, ou a percepção que os actores fazem do seu ambiente de trabalho (BRUNET, 1992).
- 167 Naturalmente que este será um viés introduzido no estudo, em consequência da temática de investigação e dos sujeitos de investigação seleccionados.

CAPÍTULO 4

DA DIVERSIDADE DAS PRÁTICAS AOS SIGNIFICADOS DE ENVOLVIMENTO DAS FAMÍLIAS NA VIDA ESCOLAR

Introdução

No capítulo anterior procurámos compreender os traços mais marcantes da cultura da escola porque sabemos que as modalidades de envolvimento das famílias no quotidiano escolar evidenciam uma pluralidade de configurações que materializam no terreno as opções culturais dos actores e da organização.

No presente capítulo, enquadrados pelos «*modelo ecológico de desenvolvimento humano*» (BRONFENBRENER, 1979) e pelo «*overlapping spheres of influence model*» (EPSTEIN, 1987, 1992) procurámos, num primeiro momento, apreender a diversidade das práticas de envolvimento das famílias na escola (na direcção de turma, no projecto educativo e Associação de Pais), utilizando como grelha de categorização a tipologia de EPSTEIN (1992) desenvolvida no capítulo 3 da parte I da presente dissertação: *obrigações básicas das famílias, obrigações básicas da escola, envolvimento na escola, envolvimento em actividades de aprendizagem em casa, envolvimento na gestão e tomadas de decisão, e colaboração e intercâmbio com organizações comunitárias*.

Num segundo momento, e no sentido de compreender as debilidades do relacionamento verificadas entre a escola e as famílias, procurámos compreender os significados atribuídos pelos actores àquela relação, quer aprofundando as concepções de participação presentes nos discursos dos sujeitos de investigação, quer conhecendo as lógicas de atribuição causal relativamente às dificuldades de envolvimento e participação das famílias na escola. No primeiro caso, enquadrados pelo quadro conceptual definido a propósito do conceito de educação participada, construímos uma categorização que emergiu dos discursos dos sujeitos de investigação, enquanto que, no segundo caso, recorremos às barreiras sistematizadas por SWAP (1990) — *a tradição de separação entre a casa e a escola, as mudanças demográficas recentes, a tradição de culpabilização das famílias, e a persistência das estruturas organizacionais* — complementadas por uma barreira que emergiu dos dados: *O perfil do corpo docente*.

Nas conclusões procurámos fazer uma sistematização breve daquilo que, de acordo com os objectivos e na sequência das questões e investigação do presente estudo, nos pareceu serem os resultados mais relevantes do presente estudo. Finalmente, nas considerações finais procurámos proceder ao levantamento de algumas pistas de de investigação emergentes do nosso estudo. a desenvolver no futuro.

1. A DIVERSIDADE DAS PRATICAS DE ENVOLVIMENTO DAS FAMILIAS NA ESCOLA

Sendo a direcção de turma um subsistema das estruturas de gestão intermédia do estabelecimento de ensino particularmente vocacionado para estabelecer a ligação entre professores, alunos e EEs, começámos por aprofundar os papéis atribuídos pelos professores ao desempenho do cargo:

1.1. Os papéis do Director de Turma

A análise do discurso dos sujeitos, em relação aos papéis atribuídos aos DTs, faz ressaltar uma dicotomia entre as tarefas de natureza burocrática e as de natureza pedagógica. As primeiras, dizem respeito ao controlo das faltas e à respectiva comunicação escrita para casa, enquanto que as segundas se orientam para o estabelecimento de pontes relacionais entre os subsistemas *equipa pedagógica/alunos/EEs*:

«Nós temos basicamente dois grandes tipos de tarefas que são as tarefas burocráticas, e depois, as tarefas de ligação entre os intervenientes. As tarefas burocráticas, já se sabe o que é: preencher/retirar as faltas dos alunos, enviar comunicações aos pais para casa quando necessário, contactar os pais por escrito no caso de eles precisarem de vir cá, atender os pais por qualquer motivo relacionado com questões de esclarecimento de avaliação, assiduidade, procedimentos a ter no caso de uma nova matrícula. Depois há uma outra parte que eu considero bastante mais importante, que é o relacionamento pessoal entre estes três grandes grupos que são os alunos, os respectivos EEs e os professores desses alunos.» ("Paula")

As palavras da "Paula" parecem deixar transparecer uma postura humanista de valorização do relacionamento entre os diferentes actores envolvidos na direcção de turma que, de certo modo, conflitua com uma visão normativa e rotinizada das modalidades de interacção com os EEs expressa nas palavras *«no caso de eles precisarem de vir cá»* e *«atender os pais»*.

São efectuadas três reuniões anuais com os EEs em grande grupo, no início de cada período lectivo: a primeira de recepção e divulgação da escola e as restantes sobre a avaliação; enquanto que, com a *equipa pedagógica*, são realizadas duas reuniões por período lectivo: os conselhos de turma ordinários de avaliação e os conselhos de turma intercalares.

Atribui-se ainda um papel importante à comunicação registada nos espaços informais. Este processo comunicacional parece relacionar-se com a abordagem de situações problemáticas de natureza negativa como as que se prendem com a indisciplina ou a falta de aproveitamento, subvalorizando-se consequentemente e "escondendo" os aspectos de natureza positiva¹⁶⁸. Esta situação parece ser um sintoma das baixas expectativas dos DTs relativamente ao sucesso dos alunos que, a verificar-se, poderá constituir, de acordo com os

trabalhos de PURKEY e SMITT (1983), e GOOD e BROPHY (1986), uma condicionante negativa da eficácia do processo de ensino-aprendizagem:

«... globalmente as pessoas fazem a reunião de final de período, fazem as que estão estipuladas no calendário: fazem uma no início do ano para a recepção dos alunos e para se darem a conhecer aos EEs, depois fazem uma no início do 2º período para falar acerca da avaliação do 1º período, e o mesmo se repete no início do 3º período em relação à avaliação do 2º período; normalmente no final do 3º período nem sequer há reunião, (...) A prática é essa, portanto, há três reuniões por ano: a do início do ano, a do 1º período e a do 2º período.»
("Paula")

«... com os professores, nós temos os Conselhos de Turma duas vezes por período e o resto do tempo as informações que vamos obtendo dos colegas provêm das perguntas que lhes fazemos em relação a este ou àquele aluno que está com pior aproveitamento ou com um comportamento anormal em relação ao que é habitual, ou então das "queixinhas" que eles nos vêm contar; o que é sempre muito aborrecido quando nós vemos um colega dizer: "Preciso de te falar acerca do aluno número tal!". Nunca vêm boas notícias! Também podiam vir, não é? Os alunos não fazem só coisas más! Normalmente até fazem muitas coisas boas! Mas, normalmente, nós temos sempre essa tendência — também falo por mim, de vez em quando também tenho que chamar a atenção de alguns colegas das direcções de turma em relação a alunos, para assuntos mais negativos do que positivos.»
("Paula")

As palavras dos entrevistados dizem-nos que os papéis do DT respondem às exigências do plano legal/institucional, no qual assumem particular destaque processos burocráticos que, de algum modo, correspondem a modalidades de *rotinização* e de *standardização* das práticas:

« (...) acho que são os papéis normais de um DT, quer dizer: tirar as faltas, ver se o aluno tem muitas faltas ou não; escrever para casa postaisinhos com informações de faltas, comportamento e avaliação.» ("Filomena")

Porém, "Clotilde" constitui o exemplo do DT que atribui um significado especial ao relacionamento com as famílias, ao contrariar o conceito de *escola depósito*, enfatizando uma interacção com os EEs que traduz uma *lógica doméstica* (BOLTANSKY e THÉVENOT, 1987) de abertura ao meio e de prestação de um *serviço comunitário*.

«... além disso, (...) é o elo de ligação entre a família e a escola, (...) isso para mim é o mais importante (...). Se os pais vierem entregar os miúdos à escola e se não tiverem um contacto connosco e não souberem o que é que se passa aqui dentro, isto serve como um depósito. Ora, não é isso que se pretende. Portanto, as funções do DT são, além de fazer tudo o que diz respeito à direcção de turma, tem que periodicamente tentar saber como é que em casa as coisas se estão

desenvolvendo, o que é que se está a passar em casa com os pais. Por vezes nós somos até, sei lá, os confessores; há pais que nos confessam coisas que (...), talvez os ajude também, a eles como pais, a ter uma confiança na pessoa, no DT, e ajude depois a levar o próprio filho a ter essa mesma confiança, que é isso que a gente pretende. Que haja aqui uma pessoa, um apoio que sirva para o aluno e que sirva, ao mesmo tempo, para a família.» ("Clotilde")

Os juízos avaliativos da "Adelaide" e da coordenadora dos DTs salientam o carácter pontual desta lógica de conduta, infantizando antes uma *lógica cívica* (BOLTANSKY e THÉVENOT, 1987) de actuação, que faz do DT uma espécie de *funcionário público*, a qual se poderá relacionar com a situação de «*worlds apart*», apesar de se começar a desencadear, por intermédio de alguns DTs, uma mudança de atitudes orientada para encetar um processo de «*finding faces in the crowd*» (KRASNOW, 1990). O contacto pessoal, porque mais personalizado e íntimo, parece ser a via para esta abertura em que o DT se constitui como um colaborador na resolução dos problemas individuais associados a cada aluno.

«(...) para mim o DT nesta escola é essencialmente alguém que trata de papéis, trata de problemas de comportamento e avaliações. Não propriamente o DT que desenvolve aquela função que eu entendo como DT, que é quase um semi-EE aqui dentro: que tem que zelar pelos interesses dos miúdos; que tem de saber os seus problemas, que tem de ser o intermediário entre eles e a família, entre os miúdos e os outros professores, entre os miúdos e as "instituições", (...) é quase o padrinho aqui na escola.» ("Adelaide")

«Até parece que os professores, quanto mais longe estão dos pais, melhor se sentem; no entanto, há alguns colegas que já começaram a incentivar os pais a virem à escola sempre que precisarem, em termos mais individuais do que propriamente em assembleia, o que por vezes, também tem vantagens, porque há pessoas que tal como os miúdos, não se conseguem abrir em assembleia; também as pessoas não querem tratar do seu assunto porque estão a falar do seu filho e há coisas que não querem pôr em comum, então aí atendemos as pessoas particularmente.» ("Paula")

A propósito das práticas de DT que configuram a dimensão simbólica do ideal, detectam-se preocupações diversas que ilustram tensões específicas nos contextos socio-profissionais em que os actores se movimentam no interior do estabelecimento de ensino:

- 1) A "Adelaide" critica a visão burocrática de funcionário público, valorizando a dimensão humanista que atribui ao DT o papel de "assistente social", na busca das soluções educativas para os problemas que afectam este universo de actuação pedagógica.

«(...) a função do DT deveria ser mais consciente do seu papel; (...) não um papel burocrático, mas quase o papel de assistente social muitas vezes.»
("Adelaide")

- 2) A "Paula" valoriza a importância do aumento de horas atribuídas às tarefas de direcção de turma, como forma de aumentar a eficácia dos canais de comunicação entre os diferentes intervenientes no processo — alunos, EEs e professores:

«Como eu gostaria que as coisas funcionassem era que houvesse mais tempo. Em vez de termos duas horas de redução, termos três ou quatro, mas que fossem marcadas no horário. Em que houvesse um espaço para atendimento de alunos, um espaço para atendimento de pais, um espaço para atendimento dos nossos colegas, para tratarmos de assuntos em conjunto, porque temos muito pouco tempo para funcionar em colaboração uns com os outros.» ("Paula")

- 3) A "Filomena" manifesta preocupações com o seu contexto específico — a sua turma —, o qual é visto numa perspectiva desenvolvimentista, assente no diálogo entre uma *lógica industrial* (BOLTANSKY e THÉVENOT, 1987), uma utopia racionalizadora marcada pela preocupação da eficácia, e uma *lógica cívica* (BOLTANSKY e THÉVENOT, 1987) orientada para desenvolver nos alunos padrões de comportamentos e atitudes socialmente legitimados.

«Quando pegar numa turma péssima [em termos de aproveitamento e de comportamento] no início do ano, chegar ao fim do ano com uma turma ótima, não é? (...) Para isso tinha que haver muito trabalho entre professor, DT, professores e pais. Pronto, isso para mim seria assim o supra-sumo do trabalho do DT. (...) Ter-se-ia de fazer um diagnóstico da situação, depois tinha que haver uma grande coordenação entre mim e os meus colegas. Portanto, dar-lhes responsabilidade, levá-los a visitas de estudo, até a ver que as pessoas até se preocupavam com eles e que achavam que eles não eram assim tão vândalos e que até eram capazes de ser pessoas como deve ser.» ("Filomena")

Assim, no que diz respeito às configurações simbólicas que testemunham o sentido do ideal, observamos nos sujeitos preocupações diferenciadas que testemunham e traduzem a diferenciação de poder e de papéis que cada actor desempenha no contexto da escola.

1.2. As práticas de envolvimento das famílias verificadas na acção

A diversidade das práticas de envolvimento das famílias verificadas em contexto escolar, inclui uma multiplicidade de acções de natureza, implicações e abrangência variada. A selecção e organização da informação visando o diagnóstico das práticas verificadas no contexto da

escola estudada, foram feitas utilizando como referencial seis categorias construídas a partir da tipologia de envolvimento parental de Joyce ESPTEIN (1992)¹⁶⁹, analisada no capítulo 3 da primeira parte do presente estudo: 1) obrigações básicas das famílias; 2) obrigações básicas da escola; 3) envolvimento na escola; 4) envolvimento em actividades de aprendizagem em casa; 5) envolvimento na gestão e tomadas de decisão; 6) colaboração e intercâmbio com organizações comunitárias.

Quadro XII - O Envolvimento das famílias na Escola Urbanyx

Tipo de envolvimento	Práticas verificadas
Obrigações Básicas das Famílias	<ul style="list-style-type: none"> • PEPT 2000 — Programa de formação de Educação para a Saúde: <ul style="list-style-type: none"> - Vacinação - Toxicodependência - Sida e Hepatite B - Alcoolismo e tabagismo - Prevenção contra o cancro
Obrigações Básicas da Escola	<ul style="list-style-type: none"> • Recepção e distribuição de horários • Reuniões individualizadas DT/EE • Formalização dos planos de apoio pedagógico acrescido (campo) • Divulgação do espaço escolar • Reuniões periódicas sobre avaliação • Reuniões não institucionalizadas em grande grupo • Utilização esporádica do telefone
Envolvimento na escola	<ul style="list-style-type: none"> • Angariação de equipamentos (AP) • Presença em festas e exposições • Presença em acções de formação
Envolvimento em actividades de aprendizagem em casa	<ul style="list-style-type: none"> • Verificação/acompanhamento dos trabalhos <ul style="list-style-type: none"> - de casa - da Área-Escola - dos clubes - planos de apoio pedagógico acrescido • Organização do horário de estudo
Envolvimento na gestão e tomadas de decisão	<ul style="list-style-type: none"> • Presença de um representante da AP no Conselho Pedagógico • Diligência institucional de substituição de professores
Colaboração e intercâmbio com organizações comunitárias	<ul style="list-style-type: none"> • Colaboração com o Centro de Saúde local num programa de "Educação para a Saúde" • Semana da Cultura Africana • Abertura da biblioteca aos EEs • Contactos sem tradução formal com a Câmara Municipal, Junta de Freguesia, GNR, Tribunal.

O quadro XII sistematiza de forma cumulativa as práticas de envolvimento parental que nos foi possível diagnosticar no terreno. Numa análise global, naturalmente simplista e mutiladora, verificamos que estão presentes na escola acções/actividades que podemos integrar em cada um dos seis tipos de envolvimento parental definidos por Epstein (1992). Este facto, se

por um lado pode constituir um dado que nos permite inferir da existência de uma certa diversidade de estratégias de acção que raramente estão presentes ou são frequentes em muitas das nossas escolas, por outro lado remete-nos para a necessidade de uma análise compreensiva mais fina, que nos conduza ao questionamento dos graus de envolvimento dos actores, da sistematicidade das acções, da compreensão dos contextos em que são produzidas e dos valores e pressupostos tácitos que as legitimam.

Tipo 1 - Obrigações Básicas das Famílias

Como anteriormente tivemos oportunidade de caracterizar, o tipo 1 de envolvimento parental de Joyce Epstein reporta-se às acções que de algum modo se orientam para o aumento das capacidades das famílias em fornecer à criança contextos domésticos que se traduzam na construção de «*positive home conditions*» que favoreçam o comportamento e a aprendizagem no decorrer da escolaridade.

Situámos nesta categoria o conjunto das acções de formação promovidas no âmbito do PEPT 2000, em colaboração com o Centro de Saúde da Freguesia, que constituíram um programa de formação de EEs de «*Educação para a Saúde*», sobre uma temática variada (vacinação; toxicodependência, alcoolismo e tabagismo, SIDA e hepatite B, prevenção contra o cancro) e com uma periodicidade mensal regular:

«Com estas acções do PEPT 2000, digamos que lhes é dada a possibilidade de participarem de uma outra forma. (...) Não só contribuem para a sua formação, mas mais ainda a informação.» ("Paula")

De acordo com os princípios orientadores subjacentes ao PEE, que explicitamente referem que «*a Escola deve criar condições para que os EEs se empenhem e participem na vida escolar*» (PEE: 3), o PEPT 2000, sendo um programa de formação de EEs orientado para uma das dimensões básicas da qualidade de vida e do bem-estar social — a saúde, parece poder constituir um exemplo de uma força mobilizante capaz de contribuir para o desenvolvimento do conhecimento e das capacidades de compreensão das famílias sobre temáticas que condicionam o desenvolvimento harmonioso de crianças e jovens¹⁷⁰ e que, no dizer da "Filomena" se perfila como o projecto mais inovador da escola no que diz respeito ao relacionamento da escola com as famílias.

Tipo 2 - Obrigações Básicas da Escola

Uma das responsabilidades da escola perante as famílias é a do estabelecimento de canais de comunicação em áreas como a progressão da aprendizagem e os currículos (EPSTEIN, 1992), pelo que *as obrigações básicas da escola* se reportam às redes, aos meios e processos de comunicação utilizados para o efeito.

Da análise das entrevistas decorre a observação de que todas as referências que se integram neste *tipo de envolvimento* dizem respeito a práticas de direcção de turma. O DT

parece, deste modo, configurar-se como o grande mediador entre as duas principais instituições que constituem o mundo ecológico dos jovens. No Despacho 8/SERE/89, que define as atribuições do DT, refere-se: «fomentar o diálogo com pais e alunos» e «garantir a informação junto dos pais acerca do aproveitamento e integração», pelo que relacionar as obrigações básicas da escola com a direcção de turma corresponde à tradução prática dos papéis legalmente atribuídos ao DT, existindo mesmo várias situações em que lhes é obrigatoriamente exigido o contacto com as famílias¹⁷¹.

Neste quadro, se a direcção de turma surge como a principal *estrutura de mediação* entre a escola e as famílias, parece podermos inferir que tal mediação se exerce numa base minimalista que se traduz na realização de duas ou três reuniões por ano, acrescidas de um ou outro contacto individual esporádico com os EEs¹⁷²:

«A participação dos EEs nesta escola, no fundo, será a que têm em quase todas as outras escolas, que é vir à escola saber da vida escolar do seu filho ou do seu educando, e pouco mais. Não há, não lhes restam assim muitas alternativas.»
("Paula")

«Há as grandes reuniões em que aparecem todos, e os pequenos contactos em que aparece um ou outro, e aí é mais fraco.» ("Filomena")

Estas práticas são, aqui e além, salpicadas por DTs que fazem da comunicação com os pais outra interpretação¹⁷³, e que desenvolvem alguns esforços para estabelecer e ampliar as pontes de comunicação com os EEs, aumentando a frequência dos contactos e escolhendo um horário para a realização das reuniões mais facilitador:

«Com os pais tenho, normalmente, uma reunião mensal e quando não é possível fazê-la, faço de mês e meio a mês e meio. Eles já sabem mais ou menos e vêm e aparecem; nós nem lhe chamamos reunião, chamamos-lhe encontro, porque as pessoas é muito difícil aparecerem cá na nossa hora de atendimento, as pessoas trabalham; e tentamos então, ao fim do dia, mais ou menos com essa periodicidade, conversar acerca de vários assuntos, eles darem sugestões e modificar; como eu tenho a mesma Direcção de Turma há dois anos (5º e agora 6º), já nos conhecemos bem (...). Cai-me bem, e às pessoas também, vê-las de novo, sabe bem, e saber que as pessoas normalmente aparecem sempre; há um grupo que costuma ser repetitivo, lá aparece uma ou outra pessoa que normalmente não costuma vir, mas há um grupo de pessoas fixo.» ("Paula")

As palavras da "Paula" remetem-nos para um clima relacional de harmonia, diálogo e interacção afectiva, que parece indiciar a existência de uma atmosfera comunicacional de duplo sentido entre emissor/receptor. Porém, através da observação directa no terreno, foi-nos possível constatar situações de comunicação unilateral, ou seja, de mera difusão de informação. Estão nesta situação a apresentação aos EEs dos PAPAs para os alunos com dificuldades de aproveitamento/aprendizagem, em que os DT convocaram e receberam

individualmente esses EEs para os informar (e recorde-se que a lei a tal obriga) das tentativas de soluções encontradas para os problemas¹⁷⁴ no sentido da sua co-responsabilização no processo:

«Eu informo os pais que aquele horário de estudo está estabelecido e que era bom que eles olhassem para ele e ajudassem os filhos a segui-lo.»
("Filomena")

Em casos pontuais¹⁷⁵ emerge a importância dos locais públicos de interacção, como espaços de comunicação informal acerca da realidade escolar:

«Eu moro aqui ao pé da escola e eles conhecem-me, e por vezes nem é na escola que nós conversamos, é fora da escola. Portanto, é (...) no lugar da frente; vou lá ao pão e está lá alguém e eu converso com esses pais, esses pais conversam comigo; (...) não é uma acção que eu possa desenvolver, mas eles procuram dar-me indicações, quase periódicas, muito assíduas, do desenvolvimento da criança: como é que ele vai evoluindo, ou como é que ele se vai adaptando à escola, ao meio; acções propriamente ditas, eu não faço.» ("Clotilde")

A natureza e o conteúdo da comunicação parece, conseqüentemente, variar de acordo com os contextos. As reuniões em grande grupo com ordem de trabalhos pré-estabelecida, entraram nas rotinas da direcção de turma e assumem um carácter de uma relativa formalidade:.

«O que se faz nas reuniões de D.T.? Não há uma receita própria, mas são normalmente parecidas, a ordem de trabalhos dessas reuniões é comum: 1º recepção — apresentarem-se, dizerem as funções do DT no caso de ser ele, mas também pode ser D.T. pela primeira vez; 2º nas reuniões do início do 2º e do 3º períodos vão tratar das avaliações do período anterior, as pessoas limitam-se a falar sobre avaliação, que é o que eu faço nos meus encontros e também nessas reuniões, só que acrescento, dou informação, peço às pessoas para porem dúvidas, tento esclarecer tudo aquilo que estiver ao meu alcance.» ("Paula")

As reuniões individualizadas ou em pequeno grupo assumem, em função da maior individualização, um carácter de menor formalidade e de maior afectividade, assumindo-se como espaços em que:

«Há informações que eu posso dar, inclusivamente aquilo que os meus colegas pedem para eu transmitir aos EEs, depois há questões que as pessoas põem relativamente ao dia-a-dia da escola, ou às vezes, aquilo que ocorreu lá em casa e que possa ter afectado o miúdo positiva ou negativamente.» ("Paula")

Alguns destes espaços de comunicação são utilizados para recolher informações sobre os contextos familiares que, de algum modo, influenciam as *performances* educativas dos jovens e facilitam a compreensão das redes de relações e de trocas que caracterizam os *sistemas de acção familiares* (TROUTOT e MONTANDON, 1988), discutindo-se:

«Por exemplo, assuntos de ordem familiar, alguns problemas como morte de familiares, que nós sabemos estar a afectar o comportamento e o aproveitamento dos alunos. Já tem acontecido falarmos sobre problemas familiares, quer de morte, quer de divórcios, afastamentos, (...), doenças que o próprio aluno tem e que a pessoa, em grande grupo, tem um bocado de constrangimento em referi-las, e assim podemos falar. Quando estamos mais íntimos, falamos melhor sobre eles.» ("Filomena")

«O conhecimento dos pais, as características da família, portanto dos pais e filhos, pais, avós. Há muitos deles que não vivem só com os pais, vivem inclusivamente com tios ou outras pessoas de família, outros até vivem sozinhos, portanto, com um irmão ou o pai, vêem os pais periodicamente, não assiduamente. É essa ligação com a família, para ver como é o comportamento deles aqui.» ("Clotilde")

No processo de comunicação DTs/EEs não foram detectadas alusões significativas a propósito da discussão dos aspectos que se prendem com o estabelecimento de ensino, com os projectos e actividades a desenvolver, com a discussão do conteúdo dos currículos ou da sua gestão, com a discussão aberta e descomprometida das questões da avaliação, etc. Estas temáticas parecem constituir um tabu, dada a sua omissão no discurso dos entrevistados. Considerando o conjunto das práticas descritas, pode dizer-se que na *Escola Urbanyx* estão institucionalizadas algumas práticas de comunicação entre a escola e as famílias, mas em que estas últimas assumem com frequência o papel de receptores, o que nos leva a corroborar uma das ideias conclusivas do estudo de AFONSO (1993), que afirma que, salvo determinadas situações pontuais e excepcionais, *as famílias ouvem muito mais do que falam*.

Tipo 3 - Envolvimento na escola

O tipo três de envolvimento parental na escola reporta-se às práticas que se manifestam pela presença e colaboração nas actividades do estabelecimento de ensino e que se traduzem em manifestações de trabalho voluntário, em actividades da sala de aula ou de outras áreas da estrutura organizacional da escola.

Quanto ao *envolvimento na escola*, observámos a presença dos EEs: 1) nas acções de formação inseridas no PEPT 2000; 2) nas festas que se realizam na escola (Natal, Páscoa e final de ano); 3) nas exposições de trabalhos realizados pelos alunos nas diferentes disciplinas, na Área-Escola e nos diferentes núcleos; 4) Na feira do livro; 5) na Semana da Cultura Africana. No conjunto, a "oferta" da escola em actividades que podem envolver as famílias traduz uma orientação de abertura ao exterior que, no entanto, e em função dos dados dos questionários (fig. 16), não encontra junto dos EEs uma adesão significativa: 90% dos EEs nunca participaram em actividades da sala de aula, enquanto que 67% nunca participaram em qualquer festa ou comemoração.

No que diz respeito à AP, as palavras dos entrevistados deixam perceber que o seu papel se afirma, basicamente, como um recurso produtivo na superação de algumas lacunas dos recursos materiais disponíveis na escola¹⁷⁶:

«Este ano a AP acho que tem estado a participar na resolução de problemas pontuais e que são, por exemplo, o apetrechamento de determinadas salas — neste caso a sala de estudo —, o equipamento da biblioteca, a aquisição de determinados materiais, o apoio para a compra de determinados livros.» ("Adelaide")

«A AP tem por vezes funcionado como angariadora de subsídios e de material para a Escola: computadores, televisões, de vídeos. Funciona assim em termos de equipar a Escola com aquilo que nós não possuímos.» ("Paula")

«Têm, têm agora umas ideias (...) para o início do ano lectivo. Uma delas (...) prende-se por ser a própria AP a adquirir os manuais escolares e os vender aos EEs, revertendo o lucro (...) para escola por intermédio da associação. Portanto, estão a investir em projecto e para que tenham eles próprias verbas para intervir (...). Mas, mais ao menos resume-se a isto!» ("Mário")

Esta realidade leva-nos a concluir que o envolvimento tende a ser reduzido a funções de apoio logístico que, apesar de importantes na resolução de alguns problemas pontuais com que a escola se debate, não apresenta qualquer significado político. Parece estar-se em presença de uma concepção de escola pública, na qual a AP e as famílias são entendidas *«como simples utentes a quem não é reconhecido o direito de exercer influência, a priori, sobre o seu funcionamento, sendo apenas reconhecida a possibilidade de reclamar, a posteriori, na qualidade de consumidores»* (AFONSO, 1993: 133)

Tipo 4 - Envolvimento em actividades de aprendizagem em casa

As actividades de tipo 4 dizem respeito às práticas em que os professores solicitam e orientam os EEs para verificar e apoiar em casa os seus educandos nas tarefas escolares.

Neste domínio, surgem basicamente dois tipos de actividades para as quais é solicitado o envolvimento dos EEs: o controlo dos trabalhos escolares e a colaboração nos PAPAs¹⁷⁷. O primeiro tipo corresponde a uma modalidade de envolvimento, desde há muito institucionalizada nas práticas quotidianas de muitos professores, e que se relaciona com o controlo regular da realização dos trabalhos escolares e dos tempos de estudo, pelas famílias. Na concepção dos DTs, o trabalho em casa é uma modalidade de auxílio e reforço pedagógico das actividades de ensino/aprendizagem desenvolvidas em contexto escolar, que "espelha" o interesse e o valor que os EEs atribuem à escola e à aprendizagem dos seus educandos:

«Nas minhas turmas, apelo muito à participação dos pais, no trabalho de casa, (...), como uma aplicação muitas vezes dos conhecimentos na aula; apelo à verificação da execução de determinados trabalhos: o trabalho de casa, os trabalhos de grupos, trabalhos na área-escola, investigações, pesquisas extra-aula, como até no apoio às estratégias de remediação.» ("Adelaide")

Recentemente, com a entrada em vigor do novo regulamento de avaliação, os professores viram-se confrontados com a necessidade de efectuarem PAPAs para as crianças que estejam em situação que possa conduzir a uma retenção. Neste quadro, e de acordo com os normativos legais, o CP da escola decidiu que todos o PAPAs teriam de ser desenvolvidos com a colaboração das famílias, surgindo experiências significativas:

«Nos meus conselhos de turma fiz um bocado de pressão e consegui que fosse o conselho de turma com os pais. Marcámos umas entrevistas de 15 em 15 minutos, cada EE e respectivo filho vinha e conversava com o conselho de turma todo. Funcionou porque cada professor explicou as suas razões e conseguimos que os pais percebessem aquilo que nós queríamos.» ("Adelaide")

O envolvimento das famílias nos PAPAs, apesar de interessante e pedagogicamente pertinente, levanta-nos a questão de procurar compreender as razões que estão na origem de tal facto, isto é, que valores parecem estar subjacentes a esta prática:

«Tenho conversas com os EEs para estabelecer o tal horário de estudo, isto em relação ao aproveitamento; estabelecer um horário de estudo e (...) vigiarem mesmo, se eles conseguem cumprir ou não o horário de estudo, porque se os pais em casa não colaborarem nesse aspecto, eles podem estar na escola, mas são raros os casos em que aquilo que ouvem na escola chega, não é? Claro que depois há aqueles que também lhes podem explicar, aqueles que fazem os trabalhos de casa. Não fazê-los! Mas ajudá-los!» ("Filomena")

As palavras da "Filomena" traduzem muito do que também tivemos oportunidade de observar em diversas reuniões em que, individualmente, os DTs apresentavam aos EEs os PAPAs aprovados em conselho de turma para os seus educandos. A interpretação que fazemos a este propósito é a de que parece haver uma tentativa de co-responsabilização das famílias no problema do insucesso o que, por sua vez, se traduz numa certa desresponsabilização dos professores e da escola¹⁷⁸. O que está em causa parece ser a assinatura do EE que o co-responsabiliza pelo insucesso do aluno sem que, para o efeito, tenha grandes armas para o combate. Leia-se a transcrição de uma apresentação de um dos diferentes PAPAs que tivemos oportunidade de observar¹⁷⁹:

«DT - Olhe, o Bruno, este período teve estas negativas todas (5): manteve a negativa de Português, desceu a História, Inglês e Matemática, e na minha disciplina subiu ligeiramente. Ele está realmente muito fraco.

Sempre que os alunos têm muitas disciplinas negativas temos que fazer uns planos de recuperação e se ele recupera, pode transitar de ano.

O Bruno tem dificuldade na interpretação de textos e na expressão oral e escrita. Foi proposto o apoio a Português, Matemática, Ciências e Inglês.

Fora da aula solicita-se o apoio da família.

Ele estuda?

Mãe - Sim, eu vejo-o estudar!

DT - Ele tem um horário de estudo, tem que trabalhar uma hora de estudo!

Mãe - Já será um pouco difícil recuperar isto tudo?

DT - Não! Ele tem mesmo é que trabalhar!

Mãe - Como é que ele é nas aulas?

DT - É pouco participativo, é lento, tímido, pouco interessado, tímido e introvertido. Vamos tentar que a senhora lá em casa estabeleça:

- um horário de estudo*
- verifique os trabalhos de casa*
- verifique sempre os resultados das fichas*
- tente que frequente um clube para puxar por ele*

Vamos ver se com isto conseguimos! Vamos ver se ele consegue! Em casa temos de estimulá-lo! Isto não está perdido, o que quer dizer é que ele está em vias de chumbar!

O sistema agora é muito diferente. (...)

Em consequência, era para tomar conhecimento do plano de recuperação!»

(Seguidamente, o DT lê o formulário como se de um notário se tratasse, e o EE assina, dando-se por encerrada a reunião, entrando de imediato o próximo "cliente".) (Escola Urbanix, 94/04/14; 15h 55', sala de DTs)

Os PAPAs parecem assim traduzir uma prática que indicia uma alteração das atitudes dos DTs face à família, mas que, de acordo com o modo como são incrementados, não parecem constituir planos que efectivamente ajudem os EEs a acompanhar, encorajar e motivar os alunos na senda do sucesso, na medida em que, apresentando-se como prescritivos e normalizados, e não contemplando qualquer dimensão de formação dos EEs para o efeito, não parecem considerar os contextos familiares, em muitos casos humildes e de baixo *capital cultural*.

Tipo 5 - Envolvimento na gestão e tomadas de decisão

O tipo cinco, como o próprio nome indica, refere-se às modalidades de envolvimento que pressupõem a participação nos processos de direcção dos estabelecimentos de ensino. Neste domínio, a AP configura-se como o parceiro privilegiado porque, enquanto representante

institucional dos EEs, tem assento nos principais órgãos de direcção da escola: Conselho de Direcção, Conselho Pedagógico e alguns Conselhos de Turma.

Nesta dimensão encontramos o vazio. Como refere um professor:

«A nossa escola tem uma AP que não é muito participada (...) sobretudo a este nível, de dar uma opinião sobre questões de fundo como sejam: que tipo de educação é que queremos para os nossos filhos.» ("Paula")

Esta afirmação deixa transparecer uma ideia que responsabiliza a AP pela insipiente participação no processo decisório em domínios com significado, como a definição das grandes metas e finalidades educativas que orientam a acção do estabelecimento de ensino. Consequentemente, a acção da AP parece esgotar-se em intervenções pontuais sem grande significado e impacto no conjunto da escola, como por exemplo a pressão institucional para a substituição de um ou outro professor, justificada ou injustificadamente absentista.

Por outro lado, nos CPs que tivemos oportunidade de observar, o representante da AP (que é um professor da escola) faltou a um, e nos outros dois não teve qualquer tipo de intervenção. Esta prática parece retratar o *status quo* vigente.

Esta participação de ausência, ou a ausência de participação, ilustra o que PATERMAN (1970), a propósito da problemática da democracia participativa, designou por *pseudo-participação*, ou seja, uma situação em que os participantes (*i.e.* os EEs) não têm qualquer capacidade de influenciar as decisões a tomar, reduzindo-se a "participação" ao processo de legitimização das decisões tomadas por aqueles que efectivamente detêm poder decisório (*i.e.* os professores e os seus representantes).

Tipo 6 - Colaboração e intercâmbio com organizações comunitárias

Este tipo relaciona-se com os programas ou as acções que, tendo em vista a formação das crianças, envolvem organizações comunitárias e outros actores sociais. A este respeito, na *Escola Urbanyx* existe um conjunto de acções que, em coerência com os pressupostos tácitos e a orientação do comportamento organizacional, configuram uma abertura ao exterior que parece constituir um traço que marca a *identidade* da escola:

i) a abertura da biblioteca aos EEs

«A nossa biblioteca, por exemplo, abriu este ano as suas portas aos EEs, ou seja, podem fazer requisição de livros para consultar, que era uma coisa que até aqui, não tínhamos o hábito de fazer.» ("Paula")

ii) a colaboração com o Centro de Saúde da freguesia, num programa de «Educação para a Saúde», integrado no âmbito do PEPT 2000

«Este ano na escola estão a realizar-se acções no âmbito do PEPT 2000, em colaboração com o Centro de Saúde de (...) que acho que vem, de certa forma, ao encontro dos desejos de uma grande parte dos EEs, porque aqui eles têm oportunidade de intervir e pôr as suas questões.» ("Paula")

iii) A realização da «Semana da Cultura Africana»

«Havia quatro semanas de comemoração de datas em que em cada semana seria trabalhado um país que fosse representativo em termos da comunidade escolar. Fez-se o levantamento sobre os grupos culturais e chegámos à conclusão que era S. Tomé, Cabo Verde, Angola e que dentro de Portugal tínhamos alunos, essencialmente oriundos das Beiras e do Alentejo. E então teve-se que fazer assim: fazia-se uma semana em que havia exposições, havia actuação de grupos de artistas daquele país juntamente com uma província portuguesa. Seriam os países que vinham cá fazer, por exemplo, mostras de gastronomia, de artesanato, participavam connosco numa exposição expondo fotografias, coisas sobre a sua terra (...). Isto seria a cinquenta por cento organizado por eles, com a participação das casas de S. Tomé, associações, embaixadas. Chegámos à conclusão que a participação dos S. tomenses e dos cabo verdianos era mínima. Eles tinham pouca coisa. Seria preciso muito material, e a sua participação não é significativa. Não temos conseguido uma grande adesão dos pais e então estamos a tentar restringir isto a uma semana; vai coincidir com o final do ano lectivo e com as actividades de encerramento.» ("Adelaide")

Apesar destas práticas testemunharem diferentes modalidades de partilha de recursos com diferentes instituições do *environnement* da escola, o seu alcance e impacto na escola e na comunidade parece-nos importante mas insuficiente, dado o seu carácter pontual. No entanto, como refere NÓVOA (1992a: 32), «as modalidades de interacção com o meio social envolvente constituem, sem dúvida, um dos aspectos centrais da cultura organizacional das escolas», ao mesmo tempo que podem traduzir uma redefinição dos papéis da escola como uma instituição comunitária ao serviço das famílias e de outros parceiros.

2. SIGNIFICADOS DA RELAÇÃO DA ESCOLA COM A FAMÍLIA

No que diz respeito à compreensão dos significados atribuídos pelos actores à relação entre a escola e as famílias, procurámos, num primeiro momento, esclarecer as concepções dos sujeitos relativamente à “participação” parental (*i.e.* as construções cognitivas que exprimem o que é ou o que deveria ser a “participação” das famílias na escola) e, num segundo momento, compreender as lógicas explicativas da realidade contidas nas argumentações discursivas

relativas às principais barreiras que se colocam à “participação” das famílias no quotidiano do estabelecimento de ensino.

2.1. Concepções de Participação Parental

Na problemática da relação Escola-Família, actualmente, a grande questão não é a de saber se há um lugar para as famílias na Escola, mas sobretudo, qual o lugar que estas podem ocupar. Considerando as concepções individuais da realidade que orientam o pensamento e o comportamento dos actores no contexto da organização, encontramos um conjunto de interpretações do real que encaram a “participação” das famílias de uma forma diferenciada e por vezes contraditória: 1) a participação como presença; 2) a participação como co-responsabilização; 3) a participação como contra-poder; 4) a participação como comunicação; 5) a participação como recurso pedagógico; 6) a participação como parceria.

2.1.1. A “participação” como presença

Uma primeira concepção de “participação” das famílias na escola é a da participação pela presença, isto é, uma participação de proximidade, de apoio emocional, de valorização do que é feito, mas também, por vezes, uma “participação” longínqua das motivações e necessidades de muitas famílias e EEs:

«O nosso objectivo é a intervenção dos pais na escola de uma maneira positiva. Nós temos trazido, temos tentado trazer os pais à escola. O ano passado, inclusivamente, não fixámos os horários dos miúdos. Fizemos a reunião dos encarregados de educação; nessa reunião entregámos o cartão, o horário, dissemos uma série de normas. Deu-me ideia que a partir daí para cá, eles têm vindo mais! Mas têm vindo mais também naquela atitude de receberem qualquer coisa; não é propriamente colaborar mas é: "Vamos lá ouvir o que é que eles têm para me dizer!"» ("Mário")

«Em relação à minha turma, o 7º A, os pais são pessoas bastante interessadas. Vêm às reuniões, àquelas reuniões que há sempre no princípio de cada período. A essas reuniões eles vêm, fazem perguntas, aquelas perguntas de índole geral: "Como é que é o comportamento do meu filho? Como é que é o aproveitamento do meu filho?".» ("Filomena")

«A AP tem estado presente em diversas actividades que têm sido feitas aqui na escola e têm vindo a pouco e pouco a manter o elo de ligação entre a Associação e os professores da escola, principalmente do conselho directivo, porque nós como professores, praticamente nem os vimos, não é?» ("Clotilde")

«Tentamos, quando há actividades com os miúdos e de divulgação, chamá-los também à escola para eles virem ver esse trabalho. (...) A escola está sempre aberta àqueles que cá queiram vir.» ("Mário")

No actual contexto da escola, parece verificar-se uma maior disponibilidade dos pais para estarem presentes com maior frequência na escola, pelo menos, no que diz respeito à colaboração com alguns professores, apesar de segundo a “Clotilde”, continuar a registar-se uma pedagogia da delegação dos EEs na escola, de uma parte significativa das tarefas formativas.

Esta ideia, que reflete um cenário de confiança dos EEs relativamente ao trabalho dos professores, que parece traduzir uma pedagogia de delegação na escola de grande parte das tarefas educativas, é reforçada pelo resultados do questionário que efectuámos aos EEs (fig. 21).

2.1.2. A “participação” como co-responsabilização

Decorrente da concepção anterior e tirando partido de uma atmosfera de maior abertura e participação das famílias na escola, consequência, quer das orientações internas, quer das orientações externas, identificámos uma concepção de “participação” que aponta para a co-responsabilização das famílias no sucesso académico dos alunos:

«A escola deixou de estar fechada, abriu-se à família, responsabiliza a família, responsabilizam os pais pela educação dos miúdos, que era uma coisa que não acontecia até aqui. (...) A escola não pode ser só ela a ser responsabilizada pela educação, pela formação das crianças». (“Adelaide”)

«Nota-se que há um maior contacto, a tal ligação que pode ser bastante benéfica se as pessoas se entenderem de uma forma natural e, com esta tentativa que estamos a fazer de implicar as pessoas neste processo — porque isto é a segunda casa dos filhos deles —, acho que pode resultar. É claro que isto não é feito por todos os professores, porque não é obrigatório.» (“Paula”)

Não andaremos muito longe da verdade se afirmarmos que, no domínio das relações EEs-professores, os professores anseiam, quer pela colaboração dos pais nas tarefas escolares dos seus educandos, quer por um considerável grau de independência e de liberdade face aos pais. Os pais são assim, bem-vindos à escola, sobretudo quando são chamados pelo professor para discutir/resolver um qualquer problema que tenha ocorrido com o seu educando:

«Numa dessas reuniões até estivemos presentes todos os professores da turma. Sim, havia um comportamento muito agitado da turma, (...) havia miúdos que tinham tido no ano anterior níveis bastantes bons, alunos bons, alunos com capacidades, e neste momento estavam a baixar extraordinariamente o rendimento. Conseguimos ver quem eram as crianças que estavam a baixar, e que eram piores em comportamento dentro da sala de aula. Foram chamados os pais, tivemos uma conversa com eles; não sei se irá resultar na totalidade, mas penso que talvez tenha tido mais alguma coisa.» (“Clotilde”)

Os planos de apoio pedagógico acrescido (PAPAs) e os casos de falta de aproveitamento e de comportamento difícil, parecem ser o *lightmotive* que está na origem desta concepção. Efectivamente, esta ideia parece estar inundada de um espírito de responsabilização das famílias pelo insucesso dos alunos, utilizando para o efeito uma lógica burocratizante e estandarizada das práticas educativas¹⁸⁰, que encara de modo idêntico todas as crianças, e relegando para um plano menor a compreensão da pessoa-aluno e do contexto socio-cultural em que esta se insere:

«Vamos falar agora dessas tais aulas de apoio, os pais dão o seu consentimento ou não. Consequências que podem advir daí? Portanto, o aluno está em riscos de ficar retido, é por isso que é proposto para apoio. Se ele vem frequentar as aulas de apoio, chega à reunião de avaliação e é um ponto que conta a seu favor; se o pai não quis que ele viesse frequentar as aulas de apoio, isso é um ponto que vai contar em desfavor dele.» ("Filomena")

2.1.3. A "participação" como contra-poder

Nos discursos dos cinco entrevistados existem referências a uma concepção de "participação" das famílias na escola, que as encara como um contra-poder, ou como uma variável que pode introduzir disfunções no sistema escola. O estabelecimento de ensino é aqui concebido segundo uma lógica política, como um palco de confronto entre interesses de natureza divergente — os dos professores e os das famílias:

«(...) aquilo que nós às vezes pretendemos dos garotos, não é aquilo que os pais pretendem. Eu, há bocado, vi um pai entrar pela sala adentro do CD e dizia ele: " Quando é que o meu filho tem aulas de ciências? O meu filho não tem aulas de ciências, a professora abalou, quando é que o meu filho tem aulas de ciências?". Ora a professora abalou há três ou quatro, meia dúzia de dias e o pai pretendia que neste momento houvesse já aulas! Sim senhor, é uma exigência o miúdo tem que ter aulas, para poder dar a matéria e tudo, mas há determinadas coisas em que nós temos que pedir o seu tempo normal de espera.» ("Clotilde")

«Chegam aqui e é o professor A ou B que não deu os conteúdos como devia ser, e é o professor A ou B que está a faltar demasiado. (...) São só coisas assim neste género! Nunca se lembraram de perguntar, e acho que isto é importante, quais é que são os conteúdos das disciplinas, quais são os objectivos, o que é que eles devem fazer em colaboração com o professor, o que é que devem mandar fazer ao filho.» ("Mário")

A interpretação que, neste domínio, os professores fazem da participação das famílias, aponta no sentido da delimitação das esferas de influência tradicionais dos professores e das famílias, considerando-se negativas as intervenções das famílias na esfera didáctica, no que diz

respeito à gestão dos currícula, às metodologias e estratégias de ensino/aprendizagem e aos processos de avaliação dos alunos:

«Uma desvantagem que eu talvez considere que possa existir, é que se passar de um certo limite de bom senso, ou seja, se cada um de nós ficar a tomar o lugar da outra parte, se a parte das pessoas que funcionam no nível da escola começar a ter, ou a tomar as resoluções que cabem ao educador principal (que são os pais), ou os pais terem atitudes que competiria ter na escola, isso pode provocar atritos entre ambas as partes, ou mesmo indefinição de funções, sei lá, se os pais forem à escola pôr em causa, por exemplo, os métodos de ensino.» ("Paula")

«Houve um caso em que uma colega minha fez um teste — acho que era no mesmo dia em que outro estava marcado — e os pais vieram cá todos dizer que ela não podia fazer o teste no mesmo dia; (...). Neste caso foi negativo, não é, porque eu acho que os pais estavam a interferir numa coisa em que não tinham nada que interferir, porque não há nada na lei que nos diga que nós não podemos fazer dois testes no mesmo dia. (...) Eles estavam avisados que ia haver dois testes no mesmo dia, os alunos já sabiam isso há algum tempo, não é; portanto não foi de surpresa, e então aí, acho que não sei, não sei porque é que tomaram essa atitude.» ("Filomena")

A avaliação dos alunos emerge como uma das áreas de maior conflito, na medida em que parece ser já um domínio em que os professores sentem “invasões” na sua esfera de influência, que consideram negativas. São exemplos os casos da presença de um representante dos EEs nos Conselhos de Turma, ou a pressão para o sucesso que se verifica em determinadas situações:

«Eu acho que as pessoas devem participar, mas com certos limites. Quando a legislação diz que os EEs podem participar em reuniões de Conselho de Turma de avaliação, eu aí não estou de acordo. (...) Acho que é um dos representantes dos EEs, não é o conjunto, mas é um elemento que eu não vejo com bons olhos a participar na reunião.» ("Paula")

«Continua a haver o tudo e o nada, porque antigamente o pai não participava, agora os pais participam, mas participam exactamente pelo contrário. Participam virando as coisas ao contrário, exigindo que os filhos passem, e isso não é participação.» ("Adelaide")

Este fenómeno, que está próximo da concepção de «tecnocracia» (MORGAN, 1986), ilustra um sistema político dominado pelo poder do “saber” técnico, exercido por um grupo de *experts* — os professores — sobre outros membros da organização como, nesta situação, são os EEs. Nesta matéria, a incrementação da RGSEP, ao ampliar, através de diferentes normativos legais, as esferas tradicionais de influência dos professores e EEs, veio animar o debate em torno destas questões. Segundo se pode inferir das palavras da “Adelaide”, esta pode ser uma

situação geradora de dinâmicas de apropriação conflituais, susceptível de afectar a homeostasia do estabelecimento de ensino:

«Os riscos estão a ser muitos (...) e estão a ser muitas as desvantagens que eu encontro. Por um lado devido a uma má informação e aí culpo o ministério (...), porque os documentos que têm estado a sair cá para fora (...) acabam por deturpar a participação dos pais na escola e levam os pais a achar que a sua participação significa intervenção em termos de avaliação, a impedir que os filhos chumbem. E então muitas vezes, a presença do pai aqui, ou é para impedir (...) a retenção da criancinha, ou então para julgar os professores, para pôr em causa a sua actuação.» ("Adelaide")

Se, como refere FRIEDBERG (1988)¹⁸¹, o funcionamento de uma organização é o resultado de um estado de equilíbrio nas estratégias e relações de poder que opõem os seus membros, parece-nos que a "Paula" tem, a este respeito, um posicionamento a considerar; não temendo o conflito, aspira a que este se afirme como uma força geradora de dinâmicas de mudança construtiva:

«Eu não estou contra o facto de os pais criticarem os métodos, porque acho que a crítica pode ser salutar se as pessoas a entenderem no bom sentido e se ela for feita com um sentido positivo. Portanto criticar para melhorar e não para destruir. Creio é que em alguns dos casos que podem ter já acontecido, a crítica não é feita com esse sentido, é precisamente feita no sentido de destruir, e é aí que eu acho que não! Não deve funcionar assim.» ("Paula")

2.1.4. A participação como recurso pedagógico

A participação das famílias/EEs entendida como recurso pedagógico, corresponde a uma concepção presente nos discursos dos cinco entrevistados, o que parece confirmar a ideia de que a participação das famílias em regime de voluntariado é uma *estratégia de baixo custo* (DAVIES, BURCH e JOHNSON, 1992), que mobiliza a escola para dinâmicas de maior eficiência e eficácia. Neste quadro, as famílias/EEs são encarados numa tripla dimensão de envolvimento na escola: 1) como um recurso humano e material, 2) como auxiliares pedagógicos, 3) como força de pressão institucional.

Recurso humano e material

Refere-se à dimensão em que se espera das famílias/EEs um envolvimento voluntário na escola, como forma de ultrapassar carências em termos de recursos humanos e de apoio logístico. A dinamização de acções de formação sobre temas em que os EEs possam ser especialistas, o trabalho voluntário na construção de projectos em desenvolvimento na escola e a contribuição monetária, foram as aspirações que encontramos:

«Se há crianças cujos pais são médicos ou de outra profissão, estes podiam ajudar em debates ou acções de formação organizadas pela escola e pelos professores, por exemplo com acções sobre o corpo humano, sobre dentição, sobre, sei lá, sobre muita coisa.» ("Clotilde")

«Estamos com problemas, queríamos ter a funcionar uma ludoteca. Temos os jogos, temos o espaço, não temos ninguém para lá estar. Era uma actividade que podia ser, evidentemente, a todos os pais que quisessem colaborar, vir à escola, tomavam conta do espaço. Podiam promover actividades durante o dia, nos tempos livres que eles têm.» ("Mário")

A este respeito parece emergir a ideia de um *locus de controlo* interno, na medida em que é a organização e os seus actores que definem as orientações e as modalidades de “participação” a desenvolver, deixando às famílias uma margem de manobra restrita no desenvolvimento dos seus próprios projectos.

Auxiliar pedagógico

Também, no que diz respeito às actividades lectivas, as famílias/EEs podem desempenhar tarefas facilitadoras dos papéis dos professores e, desse modo, contribuirem para aumentar as *performances* dos alunos em matéria de resultados escolares. Uma primeira dimensão prende-se com a garantia das *obrigações básicas das famílias* (EPSTEIN, 1987, 1992), isto é, proporcionar à criança a satisfação plena das suas necessidades vitais:

«Os pais deviam vigiar as refeições, terem cuidado com as refeições dos miúdos; (...) nós encontramos alunos que não vêm bem alimentados, alguns não comeram nada; alunos que têm dificuldades de compreensão e nós pensamos que é apenas isso, e não é. O miúdo que está cheio de fome não consegue estar a prestar atenção, não consegue ter rendimento nenhum.» ("Mário")

Uma segunda dimensão refere-se ao reforço do papel socializador da família no que diz respeito aos modelos e figuras adultas disponíveis à criança em ambiente familiar que, independentemente do capital cultural transportado pela família, são encaradas como um elemento chave no desenvolvimento de uma atitude positiva da criança perante a escola e perante a aprendizagem:

«Acho que o papel se pode englobar num só papel que é não deixar a criança abandonada na sua vida escolar, como se isso fosse um assunto só dela (...). Nós funcionamos em termos de modelos que tivemos ou que vamos tendo ao longo da nossa própria vida, os meus pais só têm a instrução primária, são pessoas muito humildes que tiveram sempre a preocupação de nos inculcar (em mim e nos meus irmãos) o gosto por aprender e por estar na Escola, e sempre tiveram a preocupação de nos ir perguntando, e de ir estando ao nosso lado em termos de vida escolar.» ("Paula")

Uma terceira dimensão relaciona-se com o papel das famílias enquanto complemento da escola no plano da informação transmitida, e como um elemento de controlo do envolvimento do aluno nas actividades lectivas:

«Os pais podiam ser esse complemento, podiam ter a preocupação de tentar dar algum complemento à informação transmitida pela escola: comentando os filmes, documentários, conversando com ele sobre o que foi o 25 de Abril, comprando revistas, fazendo algumas visitas de estudo relacionadas com a matéria que está a ser dada. (...) Os pais deviam participar de uma forma mais organizada na própria estruturação do calendário diário (...). Por exemplo, vigiarem as suas refeições, verificarem se os miúdos cumprem um horário mínimo de estudo, de organização do trabalho, de arrumação da mala; controlar o próprio visionamento de filmes, a ocupação dos seus tempos livres.» ("Adelaide")

Não havendo na escola programas de formação das famílias orientados para estes domínios, nem tendo sido explicitada a necessidade da sua realização por qualquer um dos entrevistados, parece-nos podermos inferir que, também na *Escola Urbanyx*, os professores apresentam uma representação de *família de classe média* (DAVIES et al, 1989), detentora de um capital cultural capaz de proporcionar à criança ambientes de formação e aprendizagem compatíveis com os da escola, parecendo esquecer as *famílias difíceis de alcançar* que, pelas suas especificidades socio-culturais, estão longe de poderem corresponder a tais requisitos¹⁸².

Força de pressão institucional

Uma terceira dimensão explicitada por um dos sujeitos de investigação reporta-se ao papel das famílias como força de pressão junto do poder central e autárquico, na mobilização de recursos, dada a sua capacidade de persuasão política:

«Acho que a participação da AP é importante! É importante porque, mesmo a nível de pressão junto de determinadas instituições, a AP tem uma força que nós não temos. Porque a AP e os pais desta escola são eleitores, os professores não são! Portanto, têm uma grande força junto dos vários órgãos.» ("Adelaide")

2.1.5. A "participação" como comunicação

Uma concepção que atravessa também transversalmente os discursos dos cinco sujeitos de investigação, é a da participação entendida como comunicação entre EEs e professores, e em especial entre EEs e DTs. As interacções verbais entre aqueles actores são entendidas como facilitadoras de um melhor conhecimento dos comportamentos e atitudes do aluno em contexto escolar e em contexto familiar e, desse modo, podem constituir-se como uma fonte para uma maior individualização no processo de ensino-aprendizagem:

«Muitas vezes os pais não sabem muito bem como são os miúdos cá na escola e nós não sabemos como são os miúdos em casa, e se unirmos essas duas vertentes, se calhar conseguimos, para além de ajudar os nossos alunos, conhecê-los muito melhor e trabalhar de uma maneira diferente e mais eficaz com eles.»
("Paula")

«Quanto mais informações eu obtiver por parte da família como professor de certo aluno, mais apta eu estarei a trabalhar em função desse próprio aluno. Portanto, a ter o tal atendimento individualizado que seria desejável na maioria dos casos.» ("Paula")

Este processo de comunicação orientado para a partilha de informação entre EEs e DTs, parece ser uma solução para alguns dos problemas que caracterizam a intervenção didáctica em contexto de sala de aula, facilitando os papéis do professor e promovendo maiores índices de sucesso escolar:

«Essa relação tem que ser uma ligação muito estreita, muito ligada com os pais, porque se isso não existir, se nós não conhecermos os pais dos nossos alunos, nós muito dificilmente conhecemos os nossos alunos. Portanto, nós temos que os conhecer para sabermos como lidar com eles dentro da sala de aula. Mas mesmo assim é difícil.» ("Clotilde")

A este propósito, a "Filomena" salienta a importância da comparência dos EEs na hora de atendimento do DT, uma vez que a privacidade facilita a comunicação e o esclarecimento de questões eventualmente mais melindrosas que, por vezes, determinados EEs receiam expor publicamente:

«Seria importante que eles comparecessem mais nesses pequenos encontros. Porque por vezes não se fala de certos assuntos quando estamos em grande grupo, e em pequeno grupo seria mais fácil.» ("Filomena")

Por outro lado, a comunicação escola/família surge como uma via de aumentar a compreensão das famílias sobre a escola, na medida em que viabiliza juízos mais fundamentados sobre a realidade do estabelecimento de ensino. A complementaridade das leituras da realidade que os alunos efectuam e que difundem na família, e a dos outros actores que actuam no contexto do estabelecimento de ensino, surge como a chave do problema:

«A comunicação e informação evitava, às vezes, muitos problemas que surgem com: "O professor fez, o professor disse, o professor não faz, o professor falta!", e não sei que mais! Que era ultrapassado se o pai estivesse em contacto periódico com a escola. Porque ele tinha várias informações, não é, não tinha só as informações do aluno, mas tinha as informações do CD, dos funcionários, dos professores, e isso é importante!» ("Mário")

Na frase anterior, o "Mário" refere objectivamente a existência, ainda que pontual, de uma atmosfera de conflito entre EEs e escola, quando fala em «problemas». A este respeito, salienta ainda a necessidade de aumentar os canais de comunicação e os espaços de discussão entre os EEs, e nomeadamente no seio da AP, no sentido da discussão das soluções concretas para os problemas detectados:

«Normalmente eles [a associação de pais] levantam-nos problemas, mas eu penso que era bom que eles os levantassem e os discutissem também entre eles de modo a que tentassem propor uma solução.» ("Mário")

Outra vertente importante do problema é a das implicações que a comunicação pode ter no desenvolvimento nos alunos de atitudes mais positivas perante a escola e a aprendizagem, as quais se poderão traduzir na sua maior implicação no processo de ensino-aprendizagem:

«O aluno tem uma atitude na escola que é diferente da atitude que tem o outro colega dele em que o pai se mostra interessado, que acompanha o percurso dele, várias vezes aparece na escola, fala com a directora de turma, tenta saber o que é que se passa: "Como é que está, o que é que pode fazer, o que é que não pode fazer!". Isto reflecte-se portanto no comportamento do aluno, quer dentro da aula, quer fora da aula.» ("Mário")

«A família pode dar contributo controlando as aprendizagens, vindo à escola, mostrando ao aluno que é importante para a família o seu desempenho escolar e que, mesmo que ele esteja negativo, é sempre bom a família estar a par; é importante também a família conhecer os professores, se tem problemas ou não tem, se desempenha bem ou mal as suas funções. Acho que qualquer pai devia ter o cuidado de tentar saber como é que é, de facto, o empenho, tentar conhecer os professores e tentar falar com o director de turma.» ("Adelaide")

A comunicação escola/família é pois encarada como um processo susceptível de contribuir para uma gradual abertura da escola às famílias, através de uma informação actualizada sobre as dinâmicas que caracterizam o estabelecimento de ensino e, desse modo, diminuir o fosso cultural que o separa das famílias:

«Como EE, se eu me conseguisse colocar nesse lugar que ainda é um pouco difícil, talvez o que eu gostasse de ter na escola era um lugar onde eu não me sentisse estranho, em que me fossem dadas a conhecer as actividades que se passam na escola; gostaria que essa ligação passasse por aí: "O que é que posso contar aqui na escola?" "A quem é que me posso dirigir no caso de ter algum problema?". Haver uma grande ligação entre o DT e o EE, saber que posso contar com ele para qualquer coisa se eu tiver algum problema, explicá-lo e estar informado das coisas que se passam aqui.» ("Paula")

Os contextos familiar e escolar, apesar de reproduzirem a estrutura de poder da sociedade de classes, possuem, através da comunicação pais-filhos e professores-alunos, um potencial de mudança que pode permitir o acesso de um maior número de crianças à orientação elaborada da escola e, desse modo, conduzir a um alargamento do sucesso escolar. No entanto, a acção mediadora da escola em presença de crianças socialmente diferenciadas, como são as oriundas de famílias socio-culturalmente mais carenciadas¹⁸³, exige a compreensão dos contextos familiares e das suas lógicas de acção. Só desse modo será possível diagnosticar, quer os casos mais extremos de pobreza que constituem sempre a maior dificuldade com que se debate a comunicação escola/casa (SWAP,1990), quer os traços culturais que eventualmente possam colidir com as finalidades e os valores sociais que se difundem na escola. Se tal não for feito, e se não se desencadearem dinâmicas de formação orientadas para a comunicação escola/casa, de modo a esclarecer-se com objectividade os EEs sobre o que deles se espera e exige, os resultados serão sempre modestos.

2.1.6. A “participação” como parceria

É também possível encontrar no discurso dos entrevistados uma concepção que encara a participação das famílias numa lógica de *parceria*. Esta concepção é mais visível nas argumentações dos “líderes pedagógicos” com quem dialogámos — o presidente do CD, a coordenadora dos DTs e a professora responsável pela coordenação do PEPT 2000 —, do que nos DTs:

«Repara: nós não temos que ter medo da participação dos pais. Os pais podem-nos dar contributos muito importantes a nível da própria organização e da gestão da escola.» (“Adelaide”)

«Eles são capazes de terem em mente determinadas soluções que deviam pôr na escola.» (“Mário”)

«Eu acho que sim! Acho que as escolas têm que ter uma gestão que esteja ligada aos pais, porque eu continuo na minha: os pais é que têm que definir a educação que querem para os filhos. Não é praticamente os professores! A família, enquanto tal, tem que colaborar com a escola e tentar dizer o que é que pensa. A mobilidade dos professores já não é assim tão grande como era, mas ainda há! E a cultura que se pratica no norte não é a cultura que se pratica no sul, e os professores são tipo caixeiros-viajantes. Portanto, é importante que eles tenham essa contribuição e que estejam mais presentes na escola, (...) encararem a escola de outra maneira, como um espaço deles e como um espaço dos outros.» (“Mário”)

As argumentações utilizadas pelos sujeitos de investigação conferem um protagonismo significativo às famílias, na direcção dos estabelecimentos. Tanto as palavras da “Adelaide”,

como as do "Mário", exprimem valores que encaram a parceria escola/família como um instrumento de gestão estratégica em que a participação surge como uma forma de captar e rentabilizar a imaginação de todos. Por outras palavras, a captação das sinergias dos actores emerge como um instrumento de introdução no sistema de maiores índices de *massa crítica* que poderão constituir elementos-chave no processo de desenvolvimento organizacional, nomeadamente na sua capacidade de resolução de problemas:

«Os pais têm uma visão que nós não temos. Nós às vezes temos uma visão viciada das coisas. Muitas vezes porque pertencemos a determinados órgãos aqui dentro e acabamos por não ver, porque não temos esclarecimento. O pai está de fora, consegue às vezes ver problemas, consegue ver caminhos e soluções que nós não conseguimos ver. Para além disso, são pessoas que vêm de entidades, em termos económicos, diferentes das nossas. Uma AP pode ter desde o pedreiro, o arquitecto, o médico, e o jurista, e às tantas acabam por ter uma visão diferente, podem dar hipóteses de solução, ajudar a resolver problemas. Para além disso, a nível da própria gestão da escola, eles são sempre um contributo válido, desde que percebam que a sua actuação tem que ser a esse nível: de ajuda, de apoio, de crítica construtiva, e não de inspecção, de verificação, de controlo das capacidades dos professores, de julgamento do professor, da sua capacidade, (...). Quanto mais gente nós conseguirmos juntar com ideias e com vontades diferentes tentando todos contribuir para um objectivo comum, que é o bem-estar dos miúdos e o bom desempenho deles, melhor!» ("Adelaide")

Neste contexto, o conceito de escola emergente nos discursos aproxima-se do de escola como *instituição da comunidade*, que reivindica a sua afirmação autonómica perante o Estado e se preocupa com o que se passa no seu interior. O estabelecimento de ensino é assim concebido como:

i) um espaço de cultura ao serviço das famílias e da comunidade:

«A escola também pode passar a ser um espaço de cultura para os pais, não só em termos de biblioteca, mas de todos os equipamentos que nós possuímos e que podem servir a comunidade também; sei lá, o polidesportivo que não temos, mas temos os campo de atletismo e a caixa de saltos e tudo isso (...), e utilizar, por exemplo, as instalações que temos no pavilhão A e B para fazer um tipo de encontros como aqueles que temos agora no âmbito do PEPT 2000, mas que fossem da iniciativa dos EEs; eles próprios sentissem a necessidade deste ou daquele encontro e sugerissem e contactassem pessoas e depois nos encontrassemos aqui. É claro que não é fazer disto uma colectividade, mas que funcionasse em termos de divulgação. É no fundo o que a escola deve ser, é divulgar informação o mais correctamente possível.» ("Paula")

«Todos os miúdos gostam que os pais apareçam na escola, sei lá, para fazer um jogo de futebol, por exemplo. No desporto escolar ao sábado, há poucos pais que vêm ver os miúdos a jogar. São os filhos deles, porque é que eles não hão-de vir?» ("Mário")

ii) um local de formação participada:

«(...) que a escola sirva como recurso a esse nível, porque afinal as pessoas não têm muito acesso directo a esse tipo de informação, enquanto aqui vem um técnico ou os técnicos falar sobre o assunto em que têm bastante conhecimento e que as pessoas ouvem primeiro a exposição teórica, digamos assim, ou a informação que as pessoas têm a dar, mas depois podem colocar as suas próprias questões, as suas próprias dúvidas.» ("Paula")

O estabelecimento de ensino é, portanto, concebido segundo um modelo de escola comunitária ou de escola como instituição da comunidade, fortemente orientada para satisfazer necessidades de cultura e recreio das comunidades locais. Deste modo, as famílias deixam de ser *clientes*, para passarem a ser *parceiros* (MONTANDON, 1987), porque co-actores e co-autores das dinâmicas imprimidas.

As modalidades de participação

No que respeita às modalidades de participação evidenciadas nos discursos, identificámos três linhas de orientação:

i) colaboração da AP na resolução pontual de problemas institucionais com organismos regionais ou centrais:

«Tentam tomar uma parte activa; houve aí uma resolução de um problema que uma professora de inglês que estava a faltar imenso, estava doente, falaram mesmo com o coordenador da área educativa, arranjou-se a substituição, a outra senhora continuou doente, e nós conseguimos ter outra professora até ao final do ano. Aí, na realidade, sim senhor, eles actuaram e tiveram uma colaboração, mas foi uma questão pontual.» ("Mário")

ii) reforço do envolvimento das famílias na escola:

«Parece-me que eles estão já a tentar passar à fase seguinte. Portanto, já querem fazer a intervenção deles, já querem prestar um serviço aos pais e esperamos que se tentem esclarecer para alguma coisa também.» ("Mário")

« (...) inclusivamente em actividades realizadas pela escola, em que os pais possam vir a fazer parte dessas actividades. Eu acho isto extremamente positivo, mas é muito difícil chegar aos pais dessa maneira.» ("Clotilde")

iii) envolvimento na direcção:

«Por exemplo, sobre o projecto educativo, mesmo sobre o projecto de escola e do projecto da área escola: "Este projecto, o escolhido, não é o mais adequado para os nossos filhos! Vamos escolher outro!" Porque eles têm um conhecimento maior do que eu sobre o que se passa aqui em volta de (...), maior do que eu, que moro em Lisboa.» ("Filomena")

A análise dos discursos permite-nos ainda salientar a insipiente alusão à participação dos EEs nos processos de tomada de decisão aos seus mais diversos níveis expressa nos «pressupostos tácitos» (HOY e MISQUEL, 1987), ou seja, nas referências e concepções do que é considerado desejável e desejado.

Efectivamente, neste domínio, formaliza-se uma participação colaborante, mas que marginaliza os actores comunitários relativamente à possibilidade de *participação total* (PATERMAN, 1970), ou de *participação perfeita* (FERREIRA, 1992). Neste sentido, parece-nos evidente que o conceito de participação como parceria está ainda longe de corresponder ao que SWAP (1990) designou por «*partnership for school success*», parecendo, todavia, o afastamento ser mais visível na acção, do que a nível dos valores e pressupostos tácitos expressos pelos sujeitos.

2.2. As Barreiras ao Envolvimento das Famílias na Escola

Na sequência dos objectivos definidos para a presente investigação, interessou-nos aprofundar as lógicas explicativas associadas à compreensão da problemática da relação da escola com as famílias. Neste domínio, procurámos esclarecer o sentido das principais barreiras que se levantam à participação das famílias na escola.

Numa primeira análise, os resultados da nossa pesquisa reforçam as conclusões de SWAP (1990) que, na sequência de numerosos estudos, apresentou uma sistematização que aponta para a existência de quatro tipos de barreiras, o que contribui para a compreensão do problema: 1) A tradição de separação entre a escola e família; 2) a tradição de culpabilização das famílias¹⁸⁴; 3) as mudanças nas condições demográficas; 4) a persistência das estruturas organizativas dos estabelecimentos de ensino. No entanto, no nosso estudo emergiu outra dimensão: 5) o perfil do corpo docente. Procuraremos de seguida descrever e problematizar alguns dos aspectos que, aos nossos olhos, surgiram como mais relevantes na compreensão da natureza do diálogo fágil e desigual que ainda caracteriza a relação da escola com as famílias.

2.2.1. A Tradição de Separação entre a Escola e as Famílias

Em primeiro lugar destacamos a tradição da separação entre a residência e a escola. A tensão a que se assiste no domínio das relações pais-professores, sendo “uma doença de diagnóstico antigo”, mantém uma inegável actualidade: os pais habituaram-se a entregar os

filhos à escola e a “demitirem-se” do seu papel de educadores, e os professores habituaram-se a aceitar essa situação de passividade por parte dos EEs:

«A escola tem culpas no cartório, e tem culpas no cartório a todos os níveis porque sempre se isolou ao longo de muito tempo. Foi sempre a escola à parte, e os pais para outro lado.»

«Os pais nunca vieram à escola. Normalmente não vinham porque a escola era o sítio onde os meninos eram despejados, e era o sítio onde os pais só eram chamados para dizer mal das crianças; onde só vinham cá, ou porque tinha faltado, ou tinham negativas, ou então um processo disciplinar.» ("Adelaide")

Considerando a participação da AP na vida da escola, observamos que o seu papel parece ser discreto a ponto de os sujeitos de investigação demonstrarem desconhecimento, ou uma imagem de passividade e de reduzida reflexividade:

«Olhe, eu não sou da AP e não tenho grande conhecimento, embora eu também tenha uma filha aqui a estudar. Os afazeres são mais que muitos e não dá para nós irmos às reuniões da AP. A AP, eu penso que eles também têm algumas ideias e é possível que pensem fazer mais algumas coisas. Mas aquilo começou este ano, e o ano em que se começa é todo um ano de andar às escuras, não é?!» ("Clotilde")

«As pessoas não estão esclarecidas, porque não é hábito fazer isso, as pessoas questionam-se pouco e põem pouco em questão aquilo que lhes é apresentado "já cozinhado". E nós temos que nos habituar a pensar naquilo que nos é apresentado e pôr um pouco em questão se é aquilo que nos serve.» ("Paula")

Esta situação, que reforça a ideia da existência de um envolvimento insipiente entre a escola e a AP, tende, no entanto, a aproximar-se de uma situação de corte com o passado e dar lugar ao aparecimento de paradigmas que valorizam o maior envolvimento dos EEs e das famílias na vida da escola.

«Já houve mais desinteresse do que há agora. As pessoas já estão mais alerta, mais dispostas a vir à escola de vez em quando.» ("Paula")

Sem se traduzir numa verdadeira mudança paradigmática no sentido Khuniano do termo, parece, contudo, estarmos em presença de uma situação de um *corte* que institui, ao nível das práticas, uma *fase revolucionária* que contrapõe com uma *normalidade* dominante durante décadas. A maior abertura da escola sobre o *environnement* parece desencadear mecanismos de aproximação, de difusão da cultura da escola, de alteração das construções cognitivas que as famílias fazem a seu respeito, e que se começam a traduzir numa maior aproximação das famílias em relação à escola, facto que, perspectivado no futuro, poderá contribuir para desbloquear barreiras e abrir as portas a modalidades de participação de maior alcance:

«Os pais começam a entrar dentro da escola e começam a ver que a nossa actividade aqui, por vezes não é aquilo que eles pensam lá fora. Começam a vir à escola, começam a entrar dentro do ritmo normal da escola, e depois poderão até dar ideias. Sim, é capaz de modificar as atitudes deles. Portanto, há atitudes que eles tomam que realmente podem ser modificadas, (...) ver o professor como que, como um auxiliar.» ("Clotilde")

A este repeito, as palavras da "Paula" são bastante eloquentes quando se refere à alteração dos hábitos como condição indispensável para uma maior presença e participação das famílias na escola:

«Nós somos muito de hábitos: ao Domingo é hábito ir à missa ou ao futebol, ou dar um passeio; quando se começar a tornar um hábito vir à escola de 15 em 15 dias, ou de semana a semana, ou de mês a mês, as pessoas vão começar a vir mais. As pessoas já estão a ouvir falar muito da ligação escola-família-meio, começam agora a despertar para isso, e se calhar dentro de algum tempo, nós vamos ter possibilidade de contar com mais pessoas, e de contar com elas de uma maneira mais assídua e mais participativa. Mas acho que se deve criar esse hábito e é por isso e para isso que nós temos de trabalhar. Agora cada um de nós vai ter que trabalhar por seu lado. Eu, pela minha parte, tenho tentado incentivar as pessoas a vir cá com regularidade.» ("Paula")

A utilização do conceito de *habitus*¹⁸⁵ de Bourdieu é útil neste contexto. Para que a participação se institua como um *habitus*, seria necessário desencadear um *trabalho pedagógico* capaz de produzir nos sujeitos (as famílias) uma formação durável e profunda, orientada para uma maior participação na vida escolar. Este *trabalho pedagógico*, para muitos seria como uma verdadeira *acção pedagógica primária*¹⁸⁶ que, apesar de tardia, seria susceptível de ajudar a construir outros códigos de leitura do real, mais compatíveis com a realidade educativa que temos. O *habitus*, por consequência, *«pode ser escolhido como um princípio de retradução e de transformação, que produz sem cessar metáforas práticas em função do contexto onde actua»* (VAN HAECHT, 1992: 21) e, deste modo, produz diferentes manifestações que, no mesmo indivíduo, tendem a oferecer um carácter analógico. É a sistematicidade do *opus operandi*, afirma Bourdieu, que confere sistematicidade ao *opus operantum*. O *habitus*¹⁸⁷ está assim na intersecção do passado que integra, com o futuro que cria, o que nos remete para a importância de iniciar junto dos actores o exercício de um processo de *violência simbólica*, suficientemente longo e eficaz, de modo a consagrar definitivamente a *autoridade pedagógica* e a produção do *habitus* de uma maior parceria entre escolas e famílias.

As palavras da "Paula" remetem-nos, todavia, para uma concepção que assume a mudança em função do resultado de esforços individuais, aparentemente desinseridos de um projecto organizacional que mobilize os actores. Evidenciam uma visão atomizada do problema, como se a resolução de qualquer problema organizacional se pudesse efectuar

através do somatório das práticas dos actores. Esta visão, ao apresentar uma convergência importante com a concepção de escola como «*sistema debilmente acoplado*» — «*loosely coupled system*» (WEIK, 1976) —, embora deixe aos actores significativas margens de liberdade no desenvolvimento da acção, em nosso entender, dificilmente produzirá os efeitos esperados, por não entender o estabelecimento de ensino como uma totalidade organizada, constituída por elementos em interacção dinâmica. Pelo contrário, sustenta-se uma filosofia segundo a qual a escola é entendida como um somatório de práticas, umas vezes convergentes, outras divergentes, que põem em causa a homeostasia do sistema.

2.2.2. As Barreiras Estruturais da Organização Social

Outra das lógicas explicativas relativamente às barreiras que se levantam à participação das famílias na escola, relaciona-se com o que designámos por barreiras estruturais da organização social, uma categoria mais ampla que a definida por SWAP (1990), que apenas considerou a natureza das «*mutações nas características demográficas da população*».

Encontrámos várias referências que enfatizam as especificidades do modo de vida urbano, como sendo a barreira que mais suscita o “divórcio” entre as famílias e a escola. Nesta perspectiva, na *Escola Urbanyx*, e dada a natureza do contexto sub-urbano em que se integra, está presente um universo de características de natureza demográfica e socio-económica que condicionam as dinâmicas de envolvimento das famílias na escola. O emprego dos dois membros do casal e as deslocações pendulares casa-trabalho e trabalho-casa, são os factores referidos¹⁸⁸:

«O horário que as pessoas têm não facilita em nada o acompanhamento dos miúdos. As pessoas entram às oito, saem às seis, ou entram às nove e saem às sete; um horário que inviabiliza a sua deslocação à escola.» (“Mário”)

«Muita gente tem falta de tempo porque as pessoas têm realmente uma vida muito sobrecarregada em termos de horário. Saem de manhã, deixam os miúdos aqui, ou em casa, ou em centros de apoio, ou em alguém conhecido, vão para o trabalho, depois regressam e têm os afazeres da casa. Portanto as pessoas têm o tempo muito, muito contado, e não têm o hábito de, de ir um bocadinho à escola.» (“Paula”)

A propósito da participação dos EEs na direcção do estabelecimento de ensino, nomeadamente através da AP, o presidente do CD salienta o facto de não ser atribuído aos seus membros qualquer tipo de facilidades/incentivos ao nível do emprego, que possam proporcionar uma maior participação dos EEs. Ora, sabe-se que, na generalidade, o horário das reuniões dos órgãos directivos das escolas não é compatível com a rigidez dos horários de trabalho da generalidade dos EEs, ao mesmo tempo que parece racional que as dinâmicas de direcção dos estabelecimentos de ensino não possam estar na dependência de factores desta natureza, pelo que o “Mário” sugere que competiria ao Ministério da Educação dar o exemplo e

dispensar os seus funcionarem a fim de poderem participar com maior envolvimento e responsabilização na direcção do estabelecimento de ensino. Só deste modo haveria legitimidade para exigir junto das organizações dos sectores público e privado, uma conduta idêntica:

«Os membros das APs não têm qualquer facilidade no emprego para vir à escola. Mas têm reuniões de CP, conselhos de turma, não há nenhuma facilidade. Eu acho que um dos exemplos que o Ministério da Educação devia dar, é que os funcionários do Ministério da Educação, quando em funções da AP e em representação em determinadas reuniões teriam, portanto, dispensa do serviço. Não têm! Portanto é muito difícil também nós exigirmos ou nós criticarmos as empresas públicas e as privadas de facultarem aos pais um tempo para virem colaborar com a escola. Portanto, isto aqui é um problema, que é grave. Depois, é a história dos pais saírem daqui, muitos deles para Lisboa, seis e meia/sete da manhã e regressarem às sete/oito da noite. Portanto, em tempo útil, eles não têm assim muito tempo para participar, o que é pena!» ("Mário")

Em síntese, poder-se-á afirmar que, com o crescimento dos fenómenos da urbanização e da emigração e com o aumento dos índices de pobreza (imigração, desemprego, aumento demográfico), que afectam franjas significativas da população, difunde-se um modo de vida urbano que dificulta a comunicação, o envolvimento e a participação das famílias na escola.

2.2.3. A Culpabilização das Famílias

Em terceiro lugar assistimos a uma tradição de culpabilização das famílias pelas dificuldades escolares dos filhos, nomeadamente quando se trata de *«pais difíceis de alcançar»* (DAVIES, 1987, 1989; SWAP, 1990)¹⁸⁹. Efectivamente, encontramos nos discursos dos cinco entrevistados, referências explícitas ao desinteresse dos EEs pela educação dos seus educandos e pelo envolvimento na vida escolar aos mais diversos níveis:

«Temos o pedagógico aberto e eles muitas vezes nem sequer vêm.»
("Mário")

«Poucas vezes nós encontramos pais com vontade, com aquele espírito de participação, de empenho, de um trabalho conjunto com os professores no sentido de resolver determinado problema; mesmo a nível da própria AP nota-se um bocado disso; há meia dúzia de pessoas com vontade, mas o resto começa a diluir-se nas vontades e acabam por desaparecer nas franjas.» ("Adelaide")

«Parece-me que os meus pais muito interessados do 7º ano, não mostram muita disponibilidade para a integrarem [a AP]. Eu não posso falar muito da AP porque nunca pertenci a nenhuma, mas em relação ao interesse dos pais pela associação, na minha turma vi pouco, e era um dado que eles tinham para

estarem informados sobre tudo o que se passa na escola e darem as suas opiniões.» ("Filomena")

Esta concepção parece relacionar-se com um modelo de família da classe média que *«leva o professor a culpar as vítimas e a desculpabilizar a escola, atribuindo o fracasso escolar a um fatalismo sociológico associado a um tipo de família desviante»* (MARQUES, 1988: 15). Saliente-se a este respeito a argumentação da "Filomena", quando questionada sobre os contactos que privilegiaria com as famílias num quadro de participação ideal:

«Eu não sei o que é que uma pessoa faz numa família em que o pai bate na mãe, chega bêbado a casa, e a irmã anda a roubar! Eu não sei muito bem o que é que o DT pode fazer. Porque há casos desses, infelizmente; acho que não é a maioria, mas há casos de famílias assim, (...) e eu não sei o que é que o DT pode fazer numa coisa dessas, porque eu não ia interferir, por exemplo: "O sr. não deve bater na sua mulher na frente do seu filho!"» ("Filomena")

No mesmo sentido vão as afirmações da "Adelaide":

«É também muito comodismo, nota-se e a gente sabe disso. A maior parte dos nossos pais não tem grande preocupação em termos de formação dos miúdos. É por isso que nós encontramos os miúdos aí agarrados aos vícios, agarrados aos computadores, e a escola acaba por ser assim um despejar. (...) Há sempre casos que servem de excepção, mas de uma maneira geral, as coisas acontecem assim.» ("Adelaide")

Alguns dos problemas verificados entre a escola e as famílias parecem, portanto, poderem estar relacionados com a classe social da família. DAVIES (1987, 1989) mostrou que a maior parte dos programas de envolvimento das famílias na escola são protagonizados por famílias da classe média. Por outro lado, LAREAU (1985) concluiu que o envolvimento das famílias está ligado à sua posição social: *«Os pais da classe trabalhadora têm poucas competências profissionais, menos prestígio ocupacional que os professores, e pouco tempo e disponibilidade para intervir na escola dos filhos. Os pais da classe média, por outro lado, têm tanto ou mais prestígio e competência ocupacional que os professores; também têm os necessários recursos económicos para proporcionar transporte e tempo para encontros com professores, e para pagarem explicações e ajudarem os filhos em casa»*¹⁹⁰. Ora, a adopção deste modelo reflecte-se na diminuição das expectativas dos professores relativamente às crianças oriundas de famílias que dele se desviam. Considere-se a este propósito a argumentação da "Paula":

«Essa situação de criticar os métodos está a mascarar ou está a esconder problemas reais que acontecem no seio da família, porque duas das situações de que eu tomei conhecimento em relação a essa situação, eram relacionadas com problemas que existiam no seio familiar que impediam os miúdos de ser tão bem

sucedidos como seria desejável, e levava-os até a falsear a forma como as coisas se passavam aqui na escola, precisamente para esconder esse seu não sucesso, ou esse insucesso. Creio que se as coisas funcionarem a outro nível, em termos de família, os miúdos não vão ter necessidade disso, portanto as atitudes depois são mais comedidas, ou pelo menos, são feitas noutra direcção.»

As lógicas de "culpabilização" das famílias

Nas argumentações discursivas dos professores é possível identificar um conjunto de afirmações que esclarecem o sentido atribuído à falta de interesse das famílias relativamente à vida escolar dos seus educandos:

Uma pedagogia de delegação das tarefas educativas na escola

Os professores atribuem a não comparência dos EEs na escola a um *"dont care"*, a uma falta de preocupação com os seus educandos e a uma delegação na escola das tarefas educativas:

«Acho que há aquela situação que é um modo de ver: "Os meninos vão para a escola, eles é que os ensinam, estão aí, estão aí muito bem! Se houver algum problema, chamem-me!".» ("Mário")

«A maior parte dos pais não quer. Pronto, eles dizem que sim senhor, os meninos têm actividades, mas eles não querem participar. Os pais de agora estão extremamente ocupados, portanto eles não querem essa participação da vinda à escola.» ("Clotilde")

«Às vezes acham que certas coisas são mais da competência dos professores!» ("Filomena")

Esta atitude tem, naturalmente, implicações nos alunos:

«O miúdo que chega a casa e que sistematicamente todas as noites sai com os pais para ir aqui ou ali, ou que todas as noites é deixado sózinho no quarto a ver televisão até altas horas da noite, que ninguém controla nada, esse miúdo também não pode ter um bom rendimento.» ("Mário")

As expectativas negativas das famílias perante a escola

Segundo o "Mário", muitas famílias possuem baixas expectativas em relação à escola e ao sucesso escolar. Para eles, a escolaridade dos seus educandos constitui uma obrigação objectivada em decreto:

«As expectativas que eles, às vezes, têm em relação à escola, porque há muita gente a quem a escola não diz nada; quer dizer, ele vai para lá ou ela vai para lá, porque: "eles dizem que são nove anos e se são nove anos de

escolaridade, ele tem que ir! Agora o que é que ele lá está a fazer, não interessa muito!".» ("Mário")

Esta atitude tem também implicações nos alunos:

«Porque o miúdo, a partir do momento que sabe que há um interesse por parte do EE no seu acompanhamento, ele tenta, provavelmente, ter um comportamento diferente daquele que tem. Por vezes, se o pai não vem, é chamado e não aparece, o aluno anda aqui mais ou menos desse género: "Aqui ninguém me chateia! Faço o que eu quero, o meu pai não vem cá! Portanto, não há problema nenhum!".» ("Mário")

A tradição do problema

A situação de isolamento de algumas famílias face à escola relaciona-se com uma tradição segundo a qual as famílias apenas se deslocavam à escola em situações problemáticas, tanto em termos de aproveitamento, como de comportamento. Os EEs são, neste contexto, colocados perante um quadro ameaçador que evidencia a autoridade da cultura da escola relativamente à cultura de muitas famílias e, conseqüentemente, muitos denotam nervosismo ou simplesmente não comparecem:

«As pessoas que chegam aqui vêm muito nervosas! Acho que não fazemos nada para ninguém estar nervoso, mas uma pessoa chega aqui, vem um bocado nervosa por vir falar do filho ou vir falar connosco. Acho que está ligado a alguns anos atrás em que a pessoa só ia à escola quando o filho fazia asneiras, e aí ou vinha pagar, ou coisas no género. Dá-me ideia que as pessoas ainda estão agarradas a esses tempos passados.» ("Mário")

«Apesar de eu dizer que eles são muito interessados e que vêm a essas reuniões, por vezes há certos problemas mais específicos, alguns até que eu já tenho chamado a atenção, mais especificamente sobre os alunos, e eles não aparecem.» ("Filomena")

2.2.4. As Estruturas Organizacionais do Estabelecimento de Ensino

Um aspecto interessante presente nos discursos dos sujeitos é o que responsabiliza a estrutura organizativa do estabelecimento de ensino pela natureza do diálogo frágil e difícil que se verifica entre a escola e as famílias. Se a culpabilização das famílias se relaciona com a existência de *famílias difíceis de alcançar*, aqui parece confirmar-se a existência de *escolas difíceis de alcançar*:

«Há muitas escolas que reagem mal à participação dos pais. Eu lembro-me como surgiu a questão dos pais estarem presentes nos CPs, que levantou várias discussões, porque as pessoas achavam que os pais não tinham nada que entrar naquele órgão. Aquele órgão não era deles. Aquilo tinha a ver connosco e eles

não faziam parte daquela vida! Eu acho que ainda há muita gente que pensa assim.» ("Mário")

Produto de uma tradição que marginaliza a participação das famílias e das comunidades, o estabelecimento de ensino fecha as suas portas ao exterior e assume para si a exclusividade das responsabilidades educativas. O argumento profissional surge aqui como a principal variável para a compreensão do fenómeno, na medida em que, através das palavras do "Mário", é possível inferir que em assuntos delicados que envolvam tomadas de decisão, é aos professores que, enquanto especialistas da educação, compete fazer as escolhas, excluindo, consequentemente, intromissões de índole externa. Neste contexto, parece haver por parte dos professores, uma tendência para continuar a considerar a intervenção das famílias ou das comunidades na esfera educativa como «*uma espécie de intromissão, na melhor das hipóteses tolerada com alguma resignação.*» (NÓVOA, 1992a: 33).

No entanto, os ventos de mudança parecem ter atingido a *Escola Urbanyx*, na qual o CD desencadeou um processo que conduziu ao reactivamento da AP. Correspondendo objectivamente à tradução de valores partilhados pela equipa de direcção da escola, a constituição da AP veio introduzir um parceiro valorizado, mas cuja acção se limita à colaboração para a resolução de problemas pontuais¹⁹¹:

«Durante uns tempos existiu uma AP, depois ficou inactiva durante cerca de três anos, e há dois nós conseguimos ressuscitá-la. No entanto, não dificultam as coisas, vão colaborando com a escola, mas talvez não colaborem com aquilo que a reforma pretende.» ("Mário")

As palavras do "Mário" deixam transparecer uma ideia de insatisfação relativamente à participação da AP na escola, parecendo imputar as responsabilidades aos EEs. Porém, não deixaremos de levantar uma interrogação: se os EEs «*não colaboram com aquilo que a reforma pretende*», será que, a este nível, colaboram com aquilo que a escola pretende? Efectivamente, se por um lado as organizações actuam através de rotinas e procedimentos que viabilizam a sua actividade regular e, por outro lado, tentam evitar a incerteza procurando relações internas e externas estáveis, uma participação concebida numa óptica minimalista pode constituir a alternativa a uma determinada imagem de abertura e de participação das famílias, e da comunidade na escola, permanecendo, todavia, "tudo como dantes" e assegurando-se, deste modo, baixos níveis de entropia e de incerteza.

O aparecimento de perspectivas críticas relativamente à dinâmica organizacional de envolvimento das famílias e da comunidade, testemunha uma mudança paradigmática que responsabiliza a escola, as suas estruturas de gestão e a orientação dos comportamentos organizacionais, pela maior ou menor participação das famílias na vida escolar:

«As culpas da escola são muitas, são mesmo muitas, (...) passa pelos órgãos de gestão da escola, desde o CD, ao próprio pedagógico e à participação ou não, da escola em projectos comunitários.» ("Adelaide")

Nas palavras da "Adelaide", a cultura da escola — «a mentalidade da escola» — e o projecto educativo parecem ser as chaves para a compreensão do problema. Sendo o projecto educativo a expressão das *bases conceptuais e pressupostos invisíveis* que orientam o pensamento dos actores no interior da organização, a tensão entre a dominância de valores de abertura comunitária e de isolacionismo, constitui o sintoma que esclarece o sentido das *manifestações comportamentais* observadas no contexto da organização:

«JD - A mentalidade da escola pode ser uma dificuldade a uma maior participação dos pais. O que é que querias dizer mais concretamente?»

E - Tem a ver com o próprio projecto educativo, (...) tem a ver com as metas da própria escola: até onde é que a escola quer chegar, a abertura e a forma como a escola se vai abrir à participação da família. Se for uma escola que não dê muito valor à participação da família e da comunidade, se for uma escola que pensa apenas em termos de funcionamento didáctico (...), aí os pais que normalmente até têm as suas reservas, já não vêm. Mas se for uma escola dinâmica, uma escola que funcione no sentido de uma abertura à família, no sentido de participação na comunidade, aí sente-se um clima de aceitação da participação dos pais, um clima que permite que os pais venham à escola e que a sua intervenção, a sua participação, seja sempre considerada benéfica. Agora se começarmos a pensar que os pais só vêm trazer problemas, que os pais só vêm questionar tudo o que está a ser feito, (...) aí começa-se a criar uma situação de oposição, de má vontade.» ("Adelaide")

Por outro lado, e considerando as manifestações comportamentais dos actores em contexto escolar, emerge das argumentações dos sujeitos um conjunto de atributos que parecem condicionar as práticas:

A natureza da "oferta"

O grau de envolvimento dos EEs e das famílias na escola deriva da natureza e da variedade da oferta que o estabelecimento de ensino proporciona. Um "menu" que ofereça um conjunto diversificado de acções que interesse e motive os EEs, é um instrumento capaz de gerar dinâmicas de motivação, envolvimento e participação:

«A escola tem que fazer coisas mais motivadoras para que os pais apareçam.»

«Os EEs também têm uma certa disponibilidade, há uns que são interessados, (...) se houvesse coisas que lhes agradasse; um bom exemplo disso: quando se fez a reunião sobre a vacinação. Ora isso dizia-lhes respeito, portanto eles sentiram necessidade de vir à escola saber como é: se a escola conseguir o desenvolvimento de actividades que agradem aos pais, eles mais depressa virão. Mas claro que no final terão que pesar: valeu a pena ou não valeu a pena? Claro,

se valeu a pena, eles vão voltar, não há que duvidar, se acharem que não valeu a pena, não voltam. ("Clotilde")

O "marketing" educacional

O "marketing" educacional é, dentre os instrumentos que o estabelecimento de ensino pode mobilizar para envolver as famílias na escola, uma estratégia poderosa:

«Se tentarmos mais vezes contactar com as pessoas, elas começam a sentir-se um pouco incomodadas, ou pelo menos, curiosas. Nós chamamos, é como as estratégias de marketing, nós vemos muitas vezes o mesmo anúncio na TV sobre um artigo qualquer e ficamos com vontade de experimentar. Se virmos poucas vezes não ligamos tanto, não é? Isto em termos do professor, os professores não podem fazer tudo, não é, os pais vêm agora para aqui, isto é o nosso espaço. Agora em termos dos pais, acho que as pessoas, às vezes, não digo que se sintam hostilizadas, mas não se sentem bem recebidas. É claro: "Então eu vou saber do meu filho e falam muito secamente de uma forma muito formal?". E outra coisa é que nós temos sempre a tendência de mandar vir cá os pais quando só temos coisas negativas para lhes dizer: "O seu filho porta-se mal! O seu filho não faz os trabalhos de casa! O seu filho só tem negativas!". Quer dizer, porque é que também não se hão-de chamar cá os pais para dizer coisas positivas?: "O seu filho fez um trabalho ótimo, ou está a melhorar, ou andou a portar-se mal, mas agora está a fazer um esforço!". Quer dizer, se as pessoas também só vêm ouvir falar mal do filho, às tantas aborrecem-se e depois não querem cá vir, não é? E como não é ainda frequente as pessoas virem para um encontro em que vão debater assuntos em conjunto e até ouvir coisas agradáveis, as pessoas depois também não querem vir cá. Para ouvir falar mal dos filhos, não vale a pena cá virem, realmente é verdade, e sobretudo ouvir falar mal dos filhos em frente dos outros todos.» ("Paula")

A riqueza das palavras da "Paula" remetem-nos para uma *lógica industrial* de concorrência aberta, que faz da insistência, a base do sucesso. À semelhança de qualquer campanha publicitária de um qualquer produto industrial ou comercial, a oferta educativa, não que diz respeito ao envolvimento das famílias na escola, parece ser condicionada por uma estratégia de divulgação e de insistência, tendente a, de uma forma progressiva e lenta mas consistente, alterar hábitos instituídos durante décadas. As palavras da "Paula" remetem-nos pois, para a reformulação das modalidades de relacionamento interpessoal entre professores e EEs, em que, a par de uma atmosfera harmoniosa nas relações formais e informais, se enfatiza o positivo: *« (...) para ouvir falar mal dos filhos, não vale a pena virem cá»*. Correspondendo a um *facto cultural* de origem ancestral, esta lógica de actuação condicionou no passado e parece continuar a condicionar pela negativa, a participação das famílias na escola.

As normas burocráticas e a burocratização dos papéis do DT

A direcção de turma surge como uma das estruturas de gestão intermédia da escola que parece estar na origem de alguma entropia no sistema. Em primeiro lugar, os critérios de selecção e de nomeação dos DTs assentam mais em critérios de natureza burocrática (*i.e.* complemento de horário) do que de natureza pedagógica, o que, consequentemente, tem implicações nas práticas desenvolvidas que, tantas vezes, traduzem a dominância das tarefas burocráticas (precisamente as únicas que são susceptíveis de algum controlo burocrático), em relação às tarefas pedagógicas de *interface* entre os subsistemas alunos, professores e EEs:

«O DT tem que ser uma pessoa com determinado perfil, e é difícil, às vezes, a gente conseguir escolher os DTs que quer, porque são muitas turmas, porque há muita gente com reduções. E também se deve evitar a atribuição de duas direcções de turma. No entanto acho que devia ser mais criteriosa a atribuição da direcção de turma.» ("Adelaide")

Em segundo lugar, o número de horas de redução dos DTs (duas horas semanais) é considerado insuficiente para a execução do universo das tarefas que o DT desempenha. Ora, assistindo-se a uma crescente profusão de normativos e de procedimentos burocráticos que cada vez mais enquadram a acção do DT, o tempo disponível para a valorização das atribuições e competências de índole pedagógica esvazia-se a favor da burocracia:

«Tenho pena que o cargo de DT não tenha um horário um pouco diferente porque é assim: nós temos atribuído por lei temos duas horas de redução para tratar destes assuntos, sejam burocráticos, sejam não burocráticos; no entanto, eu acho que isso é muito pouco, pois só chega para tratar das tarefas burocráticas que começam a ser cada vez mais; cada vez mais documentos para preencher e cada vez temos menos tempo para contactar com as pessoas, que é o que eu acho o mais importante.» ("Paula")

As insuficiências logísticas dos estabelecimentos de ensino

A insuficiência de recursos financeiros que possam ser utilizados na criação de estratégias de envolvimento comunitário na escola, surge como uma das variáveis utilizadas para explicar a inexistência de dinâmicas mais envolventes.

«As dificuldades maiores é a falta de verbas para a organização de determinadas coisas que poderiam ser realizadas na escola. Nós sabemos à partida que sem dinheiro, não vamos a lado nenhum, e a escola tem verbas relativamente restritas. O envolvimento das pessoas não é só dizer: "Venham!", as coisas têm que estar organizadas pelo menos minimamente, e a escola tem que apresentar, sei lá, um trabalho que os pais depois, no final, aceitem ou que digam:

“É positivo!”, porque se isso não acontecer, nós vamos ver depois que realmente, são poucas as disponibilidades das pessoas.» ("Clotilde")

Se por um lado é difícil “fazer omletes sem ovos”, por outro lado, a sobrevalorização do argumento financeiro pode constituir uma desresponsabilização do estabelecimento de ensino no processo, ao imputar para variáveis externas, as explicações das suas dinâmicas internas. De resto, no quadro da autonomia de administração financeira, é perfeitamente possível fazer as opções que mais se adequem à “mentalidade da escola”, para utilizarmos as palavras da “Adelaide”.

A falta de espaços físicos, consequência da sobrelotação, surge ainda como uma das barreiras a um maior envolvimento, ao inviabilizarem a criação de espaços expressamente vocacionados para a recepção dos EEs, como são por exemplo os casos da sala de DTs, ou da sala de “pais” :

«(...) temos culpa quando não abrimos a escola à comunidade e quando não tentamos criar um espaço que permita à família vir à escola. Olha, por exemplo a sala dos DTs, que muitas escolas não têm.» ("Adelaide")

2.2.5. Perfil do corpo docente

Os professores, enquanto agentes educativos e enquanto pessoas, são por vezes responsabilizados pela fraqueza das modalidades de envolvimento parental que se verifica na escola, sendo possível identificar nos discursos, diferentes atributos que contribuem para o esclarecimento do problema.

A insegurança dos professores

A insegurança dos professores em relação à intervenção de forças exteriores à escola, como é o caso dos EEs, é um atributo presente nos três elementos entrevistados, com responsabilidades na orientação pedagógica da escola (presidente do CD, coordenadora dos DTs e coordenadora do PEPT 2000), estando ausente no discurso dos DTs.

A insegurança dos professores parece manifestar-se sobretudo na prática pedagógica, interpretando-se uma eventual intervenção das famílias neste domínio, como uma ingerência nas funções educativas do professor, ou uma situação ameaçadora da autonomia pedagógica do professor na sala de aula:

«Acho que há muitas escolas em que isso ainda é notório. Os professores vão e aqui também, não admitem uma intervenção mais directa do pai no processo educativo, tendo em conta o comportamento do professor na sala de aula, a maneira como ensina, o que é que ensina. (...) Eu não sei, mas diria que para a grande maioria das pessoas, se perguntassem se um pai poderia assistir à aula ou se queria ter uma conversa com ela a respeito da disciplina, tenho impressão que havia muitos que não queriam.» ("Mário")

O “fantasma” da crítica é, nas palavras da “Paula”, muitas vezes responsável pelo “refúgio” do professor em áreas isoladas das famílias, como é o caso da sua aula. Neste contexto, as famílias são vistas como uma *força de pressão* (MONTANDON, 1987), ou como um contra-poder que, ao questionar a actividade pedagógica do professor, lhe retira autoridade e pode condicionar negativamente, quer a sua auto-imagem, quer a sua imagem no contexto da escola:

«Uma barreira que às vezes funciona a nível dos professores (por vezes de uma forma inconsciente, outras de forma mais consciente) é que nós ainda temos muito medo de sermos criticados ou de sermos apontados, e penso que a grande parte dos professores não vê ainda com muito bons olhos uma participação mais efectiva dos EEs na escola, com medo que o seu lugar seja posto em causa. Repare, não é que os pais venham a ser professores, mas que venham pôr em causa a autoridade do professor, não só em termos pedagógicos, como em termos pessoais.» (“Paula”)

Confrontado com a situação ameaçadora, o professor tem assim, no dizer da “Adelaide”, a tendência para se *«fechar dentro da própria classe»*, isolando-se do exterior e rejeitando a participação das famílias:

«Muitas vezes nós, ao exercermos a nossa profissão, também acabamos por nos fechar dentro da própria classe, e muitas vezes não aceitamos a participação dos pais. Eu nunca percebi bem se é o risco de medo que percebam que às vezes os nossos conhecimentos podem não ser assim tão sólidos como parece, ou se é medo de mostrar a estratégia e as técnicas que utilizamos, ou de mostrar, às vezes, alguma incapacidade que temos.» (“Adelaide”)

A apropriação individual das normas e das rotinas da organização

A inserção na organização conduz a uma interiorização de um conjunto de normas, de rotinas e de hábitos que, sendo uma consequência de um processo de apropriação individual e colectiva dos actores, constituem traços culturais que orientam as suas estratégias no terreno. No que diz respeito a esta problemática, a “Adelaide” salienta a tendência que os DTs demonstram para *«funcionar nos mínimos»*, isto é, que as práticas pedagógicas de muitos professores assentam numa base minimalista em que se faz o estritamente necessário, aquilo que por imposição legal se exige, “empacotando e reprimindo” com frequência as manifestações que testemunham laivos de criatividade, dinamismo, inovação, abertura ou incerteza. O DT assume-se como um burocrata preocupado com os normativos legais e com as rotinas próprias da direcção de turma:

«As pessoas habituaram-se um pouco a funcionar nos mínimos e a funcionar de forma a executar as tarefas essenciais; não avançam para muito longe, não conseguem sair daquilo que é o médio, apenas o essencial para

cumprir determinadas tarefas: são as faltas, são as notas, é o contactar o DT porque o menino faltou ou teve um problema qualquer, e é, nem sempre em primeira instância, a marcação de conselhos disciplinares. Portanto, o perfil do DT médio nesta escola é muito o perfil de um burocrata, que funciona de acordo com os normativos legais, e cumpre aquelas tarefazinhas todas e que começa agora, sobretudo este ano, já a despontar para a tal abertura escola-meio, para a procura e diagnóstico de problemas, e portanto procura já soluções que os seus alunos encontram. ("Adelaide")

A mudança de orientação que, no plano das ideias e dos valores, está a dar os primeiros passos, segundo a "Adelaide", parece, no entanto, não encontrar uma significativa tradução prática nas palavras da "Paula" que, ao procurar reflectir sobre as razões que continuam a justificar a reduzida presença das pessoas na escola, apontam para um conjunto de atributos relacionados com as atitudes dos DTs. A este respeito, salienta a "teoria do frete", segundo a qual as reuniões DTs/EEs têm de se efectuar porque estão na lei, mas «temos sempre pressa em despachá-los» e, por consequência, o que importa é "despachá-los cedo e depressa", reduzindo por vezes ao mínimo, o diálogo e a comunicação:

«Porque é que será que eles não vêm? Não sei! Será que nós temos sempre pressa em despachá-los, será que eles sentem que não estamos a ouvi-los com vontade? Não sei! Eu na reunião que fiz na 3ª feira, vieram menos pais do que é costume. Deve ter coincidido com alguma actividade que eles precisavam de realizar. Aí despachei-me relativamente cedo. É costume virem por volta de 20. Também não puseram muitas questões porque os pais que eu precisava de falar, mais longamente, tinha convocado anteriormente para individualmente, portanto as questões que puseram resolveram-se rapidamente e quando eu saí, a funcionária disse-me assim: "Ainda bem, professora, se fossem todas como você, eu ia-me embora cedo!".» ("Paula")

Esta burocratização e rotinização de tarefas do DT, que caracteriza os juízos de valor que tanto a "Adelaide" como a "Paula" fazem acerca do desempenho dos papéis do DT tendo em consideração o perfil do DT médio da *Escola Urbanix*, parece, no entanto, não se adequar à descrição da "Clotilde", a qual denota uma prática imbuída de uma lógica doméstica de valorização das relações humanas:

«É engraçado que eu às vezes não os chamo (...), eles vêm bastante à escola. Eu chamo sempre que é necessário; (...), mas, tirando isso, portanto, são eles mesmos que se dirigem a mim fora da escola, e eu vivo aqui perto, isso acontece.» ("Clotilde")

2.2.6. A implementação da Reforma e o clima de mudança

As alusões a um clima de mudança positiva, isto é, a uma atmosfera de reconstrução que encara os estabelecimentos de ensino como a unidade estratégica da mudança educacional, estão explícitos nos discursos dos sujeitos de investigação.

A avaliação da "Clotilde" diz-nos que hoje a escola está melhor:

«(...) porque sente-se até nas conversas de rua, nas conversas que a gente ouve, as pessoas dizem: "A escola hoje fez isto ou fez aquilo, vai realizar isto ou aquilo, vai fazer uma reunião assim, uma acção para isto, uma acção para aquilo". Portanto, já se ouve mais falar da escola fora do seu recinto.»
("Clotilde")

A ideia de uma maior aproximação da escola às famílias está presente no discurso da "Adelaide" e encontra sentido no PEE, na valorização dos papéis do DT, e particularmente na sua actuação na Área-Escola:

«Esta mudança tem a ver com uma série de coisas; tem a ver com a consciencialização das pessoas, que de facto o papel do DT tem de ser mudado; tem a ver com toda esta animação que se está a tentar dar à escola; tem a ver com a própria participação do DT até na área-escola, que envolve todos os professores, que envolve os miúdos, e que envolve também a família.»
("Adelaide")

Institucionalizada com a RGSEP, a Área-Escola, como espaço curricular de saber integrado e interdisciplinar, mas também como espaço de liberdade, de especificidade e de inscrição local e regional do estabelecimento de ensino, constitui uma área curricular que, ao poder envolver as famílias no processo pedagógico, parece gerar dinâmicas inovadoras de envolvimento parental na vida escolar.

Neste ponto de vista, e sendo a escola um *construído social* que traduz os processos de interacção entre os diferentes actores sociais em presença, parece que a *Escola Urbanyx* começa a abrir as portas e a gerar dinâmicas de *descoberta da escola* por parte dos actores comunitários. E isso é uma consequência dos tempos de mudança em que a escola tem vindo progressivamente a ser mergulhada. Um tempo de mudança paradigmática, em que a escola tende a passar gradualmente de unidade administrativa do poder central, a uma organização social caracterizada pela abertura comunitária e inserção nos contextos locais:

« (...) tem a ver com a mudança de tempos; tem a ver mesmo com isso, com a própria reforma, com todo este apelo à participação dos EEs, ao conhecimento da família; tem a ver com tudo isto, com esta escola que está a mudar também, só que, de facto, é lento» ("Adelaide")

Este processo, que segundo CANÁRIO (1992a) resulta da convergência de três tendências que se situam a níveis distintos — o da investigação educacional, o da mudança educacional e o da formação —, parece ser reforçado pelo contexto de mudança educacional gerado com a implementação da RGSEP:

«Não sou futurologista, não é? E há-de sempre continuar a haver pais interessados e pais desinteressados; o que eu acho é que com a reforma, assim em escolas mais motivadas e tudo, podem começar a trabalhar.» ("Filomena")

No entanto, a Reforma parece ser uma realidade nebulosa que esconde tensões, a propósito da qual se emitem juízos de natureza divergente acerca da participação dos EEs nas escolas. A leitura da realidade que o presidente do CD apresenta, apesar de globalmente positiva acerca da participação dos EEs no processo de tomada de decisão, demonstra uma certa tensão entre, por um lado um processo de cooperação, — ao defender a necessidade de definição de competências entre professores e EEs, e de encontrar modalidades de cooperação —, e, por outro lado, um processo de interferência — ao recear eventuais intromissões na esfera profissional:

«Eu vejo bem! O único problema que está aí, é na formação das pessoas, de ambas as partes que fazem parte do órgão. Eu acho que as pessoas têm que pensar, e têm de ver muito bem quais é que são as suas competências de educação e não tentar interferir umas com as outras, porque quando eu começo a tentar interferir na tua área e tu na minha, as coisas começam a azedar e não vamos a lado nenhum. Portanto, se toda a gente trabalhar para o mesmo e não se atropelarem e interferirem nos seus campos de acção, acho que sim! Acho que está bem! Acho que as pessoas podem dialogar e conseguem, na realidade, construir qualquer coisa. Agora, se interferem sistematicamente no campo dos outros, é um sarilho!» ("Mário")

Se o presidente do CD denota abertura e receio à participação dos EEs no processos decisórios da escola, a "Filomena" (DT) demonstra desconhecimento e perplexidade:

«Eu não tenho conhecimento de qualquer legislação. Em que medida é que eles vão poder tomar decisões sobre o que acontecer, sobre os alunos?» ("Filomena")

Se por um lado a Reforma proporciona um contexto mais favorável no sentido de uma maior abertura da escola à comunidade e às famílias, por outro lado parece introduzir, pela via da burocratização, algumas barreiras susceptíveis de produzirem disfunções no sistema:

«As pessoas não têm tempo para tratar de todos os assuntos e, como eu disse, as duas horas começam a ser escassas porque cada vez temos mais coisas para preencher com a questão da Reforma, há imensos documentos, as pessoas estão "saturadíssimas" de papelada». ("Paula")

Além disso, do ponto de vista operacional, surgem alguns obstáculos relacionados com a abertura dos órgãos de direcção da escola a actores exteriores ao estabelecimento de ensino, que se relacionam com o problema da compatibilização dos horários de docentes e restantes elementos, o que, segundo o "Mário", pode contribuir para uma fuga de massa cinzenta que seria importante mobilizar:

«Por exemplo, nós fizemos o pedagógico a meio da tarde, mas já contemplámos o horário dos professores com aquele espaço; Os pais não podem vir pelos empregos, então desloca-se as reuniões para as oito/ oito e meia, nove horas, para dar hipótese aos pais de virem. Mas há o problema do professor que vai ter, por exemplo, uma manhã inteira a dar aulas e depois vem participar num Conselho de Escola a partir das nove da noite. Também tem família! Pode originar o quê? Que muita gente depois fuja do Conselho de Escola!» ("Mário")

E a este propósito acrescenta:

«Há, da parte do ministério, que criar as condições, tanto para a participação dos pais, como dos professores! Não vão explorar eternamente a boa vontade de toda a gente para se fazer qualquer coisa!» ("Mário")

3. HIPOTÉSES INTERPRETATIVAS

Na *Escola Urbanyx*, os papéis atribuídos ao DT indiciam uma tensão/dicotomia entre os aspectos de natureza burocrática e os de natureza pedagógica. Esta tensão ilustra a contradição teoria/prática decorrente de uma lógica do desejo, que encara a dimensão das relações humanas como a mais significativa, e uma lógica da acção que, tantas vezes resume as práticas ao cumprimento das tarefas burocráticas consignadas nos normativos legais. Com efeito, as descrições obtidas apontam para práticas rotineiras e estandarizadas desenvolvidas numa base minimalista que, imbuídas de uma lógica cívica, fazem do DT uma espécie de funcionário público. As palavras da coordenadora dos DTs são a este respeito, bastante eloquentes: «*Há um mínimo de reuniões! Até parece que os professores, quanto mais longe estão dos pais, melhor se sentem!*». As excepções à regra, como parece ser o caso da “*Clotilde*”, assumindo uma lógica doméstica de actuação que valoriza o relacionamento afectivo e interpessoal, parecem ser o produto de valores individuais que legitimam práticas que se afastam da normalidade organizacional. Assim, neste domínio, reforça-se a ideia de que «*os pais são uma presença silenciosa nas escolas portuguesas*» (MARQUES, 1988: 49) ou, pelo menos, assiste-se a uma situação em que as famílias ouvem muito mais do que falam (AFONSO (1993).

No plano do projecto educativo/plano anual de actividades, a realidade é, porém, diferente. No nosso estudo **encontrámos um leque diferenciado de acções que constituem exemplos de cinco dos seis tipos de envolvimento parental definidos na tipologia de EPSTEIN (1992):** obrigações básicas das famílias, obrigações básicas da escola, envolvimento na escola, envolvimento em actividades de aprendizagem em casa, colaboração e intercâmbio com organismos comunitários. Apesar de se traduzirem em diferentes apropriações individuais e práticas diferenciadas, por vezes de carácter pontual, todas estas modalidades de envolvimento das famílias na escola testemunham uma orientação de abertura ao exterior que parece anunciar um paradigma de escola mais aberto às condições do meio local, que tende a aproximar a escola de um modelo de comunidade educativa. O melhor exemplo desta situação é a presença de um programa de formação de pais — “Educação para a Saúde” — integrado no âmbito do PEPT 2000, o qual constitui um exemplo de acção integrada no tipo 6 da tipologia de EPSTEIN (1992) — intercâmbio com organismos comunitários. Na sequência do que referimos no capítulo anterior, na *Escola Urbanyx*, parece portanto estar-se em presença de um processo de reconstrução da identidade da escola, que reforça a conclusão de DAVIES, BURCH e JOHNSON de que «*o impacto das políticas externas nas parcerias na escola é fortemente mediatizado pelas visões que os directores têm dessas políticas. (...) Estes vêem as políticas externas como oportunidades de avançarem com os seus próprios objectivos*» (1992: 121). Nesta lógica de raciocínio, no plano do nosso estudo, substituiríamos o termo “director” pelo de equipa de liderança pedagógica.

Todavia, a insipiência dos exemplos de práticas que envolvam as famílias ou a Associação de Pais nos processos decisórios, leva-nos a inferir que, se a participação existe, ela parece revelar uma dissemetria de coexistência, em que se pede às famílias que colaborem com a escola e com os professores, que se exponham, que demonstrem todas as suas fraquezas, a troco de facilitar o processo e o sucesso educativo, permanecendo, no entanto, a escola e o seu funcionamento pedagógico como uma «caixa negra» em relação à qual muito fica por dizer e por fazer.

No plano das diferentes concepções de “participação” das famílias na escola, foi possível diagnosticar uma pluralidade de significados que testemunham: 1) modos diferentes de conceber os papéis das famílias nas diferentes esferas de funcionamento pedagógico do estabelecimento de ensino; 2) a incerteza e a complexidade dos processos associados a um contexto de reforma que suscita uma maior libertação da tutela do poder central e uma maior autonomia local dos estabelecimentos de ensino; 3) as tensões inerentes aos processos de partilha de poder decorrentes de uma diminuição de autoridade associada a uma maior abertura ao escrutínio público. Os discursos dos sujeitos evidenciaram seis concepções de “participação” das famílias na escola: a participação como presença, a participação como co-responsabilização, a participação como comunicação, a participação como recurso pedagógico, a participação como contra-poder e a participação como parceria.

A “participação” de presença parece testemunhar um quadro de tensões implícitas subjacentes aos papéis educativos dos actores em presença, que nos remete para uma concepção de participação que considera as famílias e os EEs como *clientes* (MONTANDON, 1987) que pouco sabem de pedagogia ou de gestão e, por consequência, o que há a fazer é solicitar que estejam presentes e informá-los do que for necessário. Influenciadas por modelos de escola de outros tempos, as famílias são instituições exteriores, pouco necessárias, não se lhes concedendo o direito de intervir no funcionamento da escola. Noutros termos, trata-se de uma situação de *não participação* (FERREIRA, 1992), em que as famílias são convidadas a estarem presentes em actividades que correspondem a processos de execução de decisões tomadas por terceiros e, com as quais, muitas vezes, pouco se identificam, não sendo por isso de estranhar a fraca adesão que este tipo de acções têm junto das famílias e EEs.

A “participação” como co-responsabilização traduz uma concepção que encara as famílias, ora como *clientes* a quem a escola tem a preocupação de manter informados, ora como *fiadores* (MONTANDON, 1987) a quem se recorre para se obter uma informação retroactiva com o objectivo de discutir e/ou resolver problemas. Esta concepção, ao relacionar-se com a partilha de responsabilidades na resolução de problemas disciplinares e de aproveitamento escolar dos alunos, parece traduzir, por parte dos sujeitos de investigação, a interiorização de um modelo de *família base* (TROUTOT e MONTANDON, 1988) no qual se evidencia uma delegação assumida em que as famílias apoiam os objectivos e meios utilizados

na escola, manifestam confiança nos professores e na escola, apenas intervêm em caso de necessidade, e têm capacidade suficiente para apoiar os seus filhos. Mesmo quando os educadores vêem o envolvimento parental como desejável, afirma SWAP, «*não consideram que tal facto pressuponha finalidades comuns*» (1990, 13). Nesta óptica, este processo de coresponsabilização das famílias, embora objectivamente corresponda a uma partilha de responsabilidades entre as duas principais instituições responsáveis pela formação dos jovens, subjectivamente pode traduzir uma desresponsabilização da escola face aos casos mais agudos de insucesso escolar.

Na concepção de “participação” como recurso pedagógico, os EEs e as famílias são vistos como auxiliares pedagógicos, numa base de envolvimento voluntário na escola. Encaram-se os papéis da famílias e dos EEs numa tripla dimensão, como: 1) recursos humanos e materiais na superação de carências verificadas na escola; 2) auxiliares pedagógicos que cumprem as suas obrigações básicas (EPSTEIN, 1992), contribuem para o desenvolvimento nos alunos de atitudes de valorização da escola e da aprendizagem, colaboram e controlam o trabalho em casa; 3) força de pressão institucional. Isto parece, por conseguinte, evidenciar um modelo de *família crisol* (TROUTOT e MONTANDON, 1988), assente numa colaboração potencial entre a escola e as famílias, em que se parte do princípio de que estas, além de concordarem com os objectivos e transformações recentes da escola, não só se mantêm informadas e colaboram com a escola, como demonstram disponibilidade para uma colaboração personalizada. Assim, está-se em presença de uma *participação parcial* (PATERMAN, 1970) ou de uma *participação imperfeita* (FERREIRA, 1992) que, excluindo as famílias dos processos decisórios, lhes conferem todavia alguma margem de intervenção no envolvimento voluntário e colaborante na escola, na emissão de juízos e opiniões, e na execução entusiástica de ideias, estratégias e deliberações tomadas por terceiros.

A concepção de “participação” como comunicação parece estar associada a um modelo em que as famílias são consideradas como auxiliares do processo pedagógico no sentido que lhe foi dado por SWAP (1990) no modelo de «*comunicação escola-casa*». A valorização da escola e de uma atitude positiva perante a aprendizagem parecem ser comportamentos sociais que os professores valorizam. No entanto, a inexistência de qualquer tipo de “vínculo contractual” entre aqueles actores, parece traduzir uma concepção que encara os EEs como *fiadores* (MONTANDON, 1987), a quem a escola recorre para recolher informação relativamente a diversos aspectos que se relacionam, quer com os contextos e lógicas de acção familiares, quer com os traços específicos da personalidade dos alunos. Consequentemente, a comunicação escola-casa traduz-se mais num processo de recolha e difusão de informação relativamente aos alunos, do que num processo de discussão e adopção de estratégias que traduzam linhas de orientação discutidas e partilhadas relativamente ao trabalho a desenvolver. Ora a comunicação é um processo bidireccional de trocas recíprocas que, a não verificar-se na

sua plenitude, como parece ser o caso, pode aprofundar o fosso cultural que separa as famílias da escola, e desencadear nos EEs resistências e desilusão.

Considerando os modelos de envolvimento parental definidos por SWAP (1990), é possível relacionar as concepções de “participação” como co-responsabilização, recurso pedagógico e comunicação, com o «*school-to-home transmission mode*», na medida em que em qualquer delas, o que se espera das famílias é uma linha de conduta que apoie explicitamente a acção pedagógica da escola e dos professores, sendo estes que, na pessoa do DT, prescrevem as linhas de acção que os EEs deverão realizar em casa, tendo em vista aumentar o capital cultural do seu educando, facilitando, numa base de complementaridade de esferas de influência, os papéis da escola, e garantindo maiores possibilidades de sucesso.

A “participação” como contra-poder transporta para o palco de operações uma lógica política de confronto entre actores de interesses divergentes e que, implicitamente, traduz uma opção pela manutenção das esferas de influência tradicionais (*i.e.* separadas) entre as famílias e a escola. Neste sentido, os EEs e as famílias são entendidos como *grupo de pressão* (MONTANDON, 1987), colocados frequentemente na posição de adversários em que qualquer tipo de intervenção nas esferas dos professores (gestão dos programas, metodologias de ensino-aprendizagem, avaliação dos alunos, ...) é entendida como uma intromissão externa não desejada. Mais uma vez estamos em presença de uma *não participação* (FERREIRA, 1992) ou de uma *pseudo-participação* (PATERMAN, 1970), que olha com desconfiança todo e qualquer tipo de intervenção que possa questionar o trabalho desenvolvido pelos professores. Neste quadro, o que transparece é que, em matéria de partilha de poder, os professores parecem interessados em não fazer concessões, pelo menos no que até aqui têm sido as suas áreas de actuação didáctica. Sabendo que numa escola comunitária se acrescenta ao controlo burocrático do poder central, o controlo social dos agentes locais, a convivência com o desejo de manutenção das esferas de influência tradicionais leva-nos a levantar a interrogação: Não será este um mecanismo de defesa corporativista, naturalmente accionado pelos professores, relativamente ao receio implícito associado à eminência de um controlo social mais intenso sobre os profissionais de ensino que, naturalmente, tende a ser mais eficaz que o controlo burocrático executado pelos serviços de inspecção do poder central?

Por último, a concepção de “participação” como parceria traduz um conjunto de valores e de pressupostos tácitos, particularmente evidenciados nos discursos dos líderes pedagógicos que, entendendo a escola como uma instituição comunitária, como um espaço de cultura e um local de formação participada, concebe as famílias como *parceiros* (MONTANDON, 1987) na implementação das dinâmicas imprimidas. Do ponto de vista dos princípios e dos valores subjacentes às argumentações discursivas dos sujeitos de investigação, é possível identificar a presença do ideal da parceria entre professores, EEs e membros da comunidade, quando por exemplo: 1) se exprimem concepções de escola como serviço comunitário em que a escola se

afirma como espaço de cultura e de difusão de informação; 2) quando se pensa as famílias como difusores culturais; 3) quando se assumem atitudes de abertura à participação das famílias em diferentes terrenos da organização escolar; 4) quando se valorizam as ideias, os contributos e os contextos culturais em que as famílias se movimentam. A captação das sinergias de todos os actores é vista como uma das chaves do desenvolvimento organizacional. Todavia, a análise dos discursos permite-nos afirmar que nas concepções do que é considerado desejável e desejado (*i.e.* nos «pressupostos tácitos» (HOY e MISQUEL, 1987), que nos foram possíveis detectar, bem como na sua tradução prática no terreno, se destaca a insipiência/inexistência das referências à participação dos EEs e famílias no processo de tomada de decisão, nos seus mais diversos níveis. Neste domínio, a “meteorologia” aponta para modalidades de envolvimento parental relativamente elaboradas face ao padrão instituído, que formalizam uma participação colaborante mas que, na maioria das situações, colocam de fora os actores comunitários relativamente à possibilidade de *participação total* (PATERMAN, 1970) ou de *participação perfeita* (FERREIRA, 1992), isto é, à possibilidade de partilhar o poder de decidir ou poder intervir como co-autores e co-actores dos processos de formulação e tomadas de decisão. Deste modo, parece clara a contradição verificada nos discursos dos sujeitos entre uma concepção de escola comunitária, e a manutenção do *status quo* vigente em matéria de envolvimento das famílias e EEs nos processos decisórios, o que nos leva a reforçar a ideia de que os professores nem sempre fazem aquilo que dizem, parecendo temer implicitamente que «quando a escola é concebida como uma instituição da comunidade, está mais exposta ao escrutínio público e à influência das famílias, dado que muitas decisões importantes sobre o seu funcionamento são mais susceptíveis de serem influenciados pelo contexto local.» (AFONSO, 1993: 134).

A única alusão à participação dos EEs na definição da política educativa da escola, ou seja, na construção do PEE¹⁹², traduz um conceito de participação que se limita à escolha do tema do plano de actividades e que, por consequência, não envolve os actores no processo reflexivo a implementar na sua construção. Parece estar-se em presença de uma visão que, por omitir a existência de processos/práticas de interacção facilitadoras de acordos/negociações entre os actores, «poderá levar à construção de projectos que não são mais que “somatórios” de projectos individuais ou de grupos com interesses distintos e que não comunicam entre si» (MACEDO, 1993: 98) e que BARROSO (1992) designa por *projecto mosaico*. O conceito de participação como parceria está pois, ainda longe de corresponder ao que SWAP (1990) designou por «*partnership for school success*», parecendo, como referimos, o afastamento ser mais visível na acção, do que nos valores e pressupostos tácitos expressos pelos sujeitos. Efectivamente, ao excluir-se os EEs como actores dos processos decisórios, retira-se-lhes a capacidade de se afirmarem como «*problem-solvers and decision-makers*», o que constituiria o núcleo da ruptura com o paradigma vigente e com o processo de delegação de poderes de que fala SWAP (1990). Por outro lado, parece-nos igualmente claro que outras características do modelo não estão, implícita ou explicitamente, presentes: 1) parece não haver

clareza e consenso nas finalidades; 2) a revisão curricular está ausente; 3) o controlo local é inexistente.

No plano das **barreiras ao envolvimento das famílias na escola**, os resultados da nossa investigação corroboram as principais conclusões de SWAP (1990)¹⁹³. Neste sentido, identificámos um conjunto de cinco barreiras que, tanto atribuem os principais obstáculos a um maior envolvimento parental na vida escolar, a factores externos à escola — tradição de separação, barreiras estruturais da organização social e culpabilização das famílias —, como a factores internos — as estruturas organizacionais e o perfil do corpo docente.

A *tradição de separação entre a residência e a escola* relaciona-se com a tensão a que se assiste no domínio das relações EEs-professores que, sendo “uma doença de diagnóstico antigo”, mantém uma inegável actualidade: os EEs habituaram-se a entregar os filhos à escola e a “demitirem-se” do seu papel de educadores, e os professores habituaram-se a aceitar essa situação de passividade das famílias. A distância social dos professores em relação às comunidades em que trabalham é um assunto reconhecido desde o trabalho clássico de Waller (1932) sobre a escola enquanto organização. Na *Escola Urbanix*, os professores parecem desejar o envolvimento das famílias no acompanhamento escolar dos seus educandos mas, ao mesmo tempo, manterem um considerável grau de independência e de liberdade face às famílias. O “bom pai”, para os professores, parece ser aquele que não intervém nos assuntos da sala de aula, mas que, todavia, apoia os esforços do professor». As famílias são, sobretudo bemvindas à escola, quando chamadas para discutir/resolver um qualquer problema relacionado com o seu educando.

Em segundo lugar salientam-se as *barreiras estruturais da organização social*. O aumento dos índices de pobreza (imigração, desemprego, aumento demográfico), os fenómenos de urbanização e a emigração, por porem em contactos duas “culturas” distintas, traduziram-se na difusão de uma certa forma de estar “urbana” que exigiu toda uma reaprendizagem de valores e papéis sociais: novas relações de trabalho, novas concepções de família, novas relações de classe, novos ritmos de vida, novas referências culturais, novas solidariedades e relações entre gerações, etc. Além disso, a profunda transformação do papel social atribuído à mulher, o aumento do número de divórcios e de mães solteiras, acrescenta mais problemas a todo este conjunto de factores. No entanto, é o emprego dos dois membros do casal, o tempo diariamente gasto nas deslocações pendulares casa/trabalho e trabalho/casa, e a falta de incentivos no emprego tendentes a facilitar maiores índices de participação das famílias na escola que, no entender dos sujeitos de investigação, mais condicionam negativamente esta participação. No conjunto, fenómenos que, apesar das dificuldades, cada vez mais fazem emergir a necessidade de incrementar rapidamente o *partenariado socio-educativo* (MARQUES, 1991).

Em terceiro lugar assiste-se a uma *tradição de culpabilização dos famílias* pelas dificuldades escolares dos filhos, nomeadamente quando se trata de «*pais difíceis de alcançar*» (DAVIES, 1987, 1989; SWAP, 1990). Como referem HEATH e MCLAUGHLIN (1987: 577) «*as deficiências nos pais e nas famílias (...) estendem-se ao núcleo das inadequações identificadas nos alunos como futuros trabalhadores, cidadãos e pais (...). A incapacidade ou a relutância das famílias (...) em socializar, sustentar, estimular e encorajar os seus filhos no sentido dos objectivos escolares, reside na essência da desilusão dos conhecimentos escolares*». Os professores atribuem a não comparência dos EEs na escola a um “*dont care*”, a uma falta de preocupação com os seus educandos, a uma delegação na escola das tarefas educativas, à tradição de apenas serem chamados quando em presença de problemas de aproveitamento ou de comportamento com os seus educandos. Neste contexto, parece podermos inferir que enfrentamos um fenómeno de «*responsabilização da vítima*» (MARQUES, 1988) associado a uma tendência de desresponsabilização da escola, pois é mais fácil e cómodo culpabilizar as famílias, do que assumir que a escola não estará a fazer o necessário para as envolver no processo educativo.

Em quarto lugar destaca-se a *persistência das estruturas organizacionais*. Apesar das rápidas mutações sociais e económicas, e dos esforços de revitalização organizacional vivenciados, a *Escola Urbanx* mantém ainda sintomas de padrões tradicionais de organização burocrática¹⁹⁴ e de relacionamento com o exterior. As insuficiências logísticas e a “oferta” pouco motivadora face aos problemas, necessidades e anseios dos EEs e das famílias, fazem com que a abertura da escola à comunidade e às famílias se traduza, em grande medida, num jargão importado para a linguagem pedagógica, que assume alguma tradução prática através de experiências dispersas de alguns “carolas” e que, por isso, correm o risco de serem rapidamente assimilados pela ordem pré-existente.

Este facto parece revelar um sintoma de uma escola entendida como serviço público, isto é, como «*uma extensão periférica do aparelho administrativo do Estado, sem o reconhecimento da sua individualidade própria*» (AFONSO, 1993: 132). Conforme Beattie assinala a propósito das relações entre a escola a família no período anterior aos anos sessenta: «*a interacção entre os pais e as escolas baseava-se geralmente em pressupostos delimitando esferas de influência tradicionais. As decisões sobre o currículo e sobre os recursos estavam reservados aos profissionais (administradores e professores), com o controlo mais ou menos distante do sistema político, perante o qual as escolas eram responsáveis, em última análise. Por seu lado os pais eram responsáveis pelo envio dos filhos para a escola, com pontualidade, e adequadamente limpos, alimentados, vestidos e preparados*» (BEATTIE, 1985: 2)¹⁹⁵. Orientada pelo princípio da igualdade de oportunidades, a escola era uma organização centralizada e estandarizada que oferecia a todos as mesmas condições de ensino, as mesmas referências culturais e os mesmos critérios de avaliação. Neste contexto não havia lugar para o

envolvimento/participação das famílias e da comunidade no interior do estabelecimento de ensino, que se mantinha uma organização fechada sobre si própria. Ora se o contexto actual é outro, e se o monopólio do princípio da igualdade de oportunidades há muito se começou a desmoronar fazendo com que a escola tenha entrado irremediavelmente num *universo de justificação múltipla* (DEROUET, 1992) em que a autonomia dos estabelecimentos de ensino confere aos actores a capacidade de efectuarem as opções e as escolhas que melhor servem a escola e a comunidade em que esta se insere, a verdade é que permanecem no terreno vestígios de um “património arqueológico” que teimam em constituir factos históricos do presente.

Por último, a insegurança dos professores face aos temores de ingerência das famílias nas suas esferas tradicionais de actuação e a apropriação individual das normas e rotinas burocratizadas da organização, parecem igualmente condicionar negativamente, no terreno, os padrões de envolvimento e de participação das famílias e EEs na escola.

A par dos factores de natureza externa, observámos nos discursos dos sujeitos, diferentes elementos que atribuem à escola como organização e aos seus professores, responsabilidades evidentes no envolvimento das famílias. Este fenómeno adquire um significado acrescido quando comparado ao resultado contrário da investigação *As Escolas e as Famílias em Portugal*: «Nenhum professor atribui a responsabilidade à política e regras das escolas, aos professores em geral ou a si próprio, e muitos acham que já fazem os esforços consideráveis, mas com pouco êxito» (DAVIES *et al*, 1989: 84). Sintoma de «reflexão na e sobre a acção», (SCHÖN, 1983) ou de confrontação empírica com a realidade problemática, tal facto denota flexibilidade e abertura a um cenário complexo de interacções que pode favorecer a construção de novos esquemas de pensamento, de uma nova “teoria implícita” sobre a escola, de novos valores e formas de representar a realidade, e também de novas práticas. Deste modo, e se as bases do desenvolvimento profissional do professor radicam na dinâmica reflexiva (SCHÖN, 1983, ZEICHNER, 1993), o *pensamento prático* dos actores representa as bases da emergência de uma dinâmica que transforme a escola numa *organização reflexiva*. No diálogo reflexivo que os actores mantêm com a realidade problemática, cria-se uma nova realidade, novos espaços de intercâmbio, novos marcos de referência, novos significados e novas redes de comunicação que, apesar de serem processos de (re)construção de saberes associados a pessoas, têm sempre uma dimensão colectiva. É por isso que DEROUET enfatiza a importância de os professores aprenderem a «*pensar à escala do estabelecimento*» (1988a: 53), na medida em que só um pensamento e acção estratégicos permite passar da «*lógica de mais recursos, para a lógica de os gerir de forma diferente, adequada a cada tempo e a cada lugar*» (CANÁRIO, 1992: 184).

CONCLUSÃO

A análise das modalidades de envolvimento/participação das famílias verificadas na escola evidencia uma dinâmica de acção colectiva que concretiza modalidades diferenciadas. Encontrámos exemplos que testemunham cinco dos seis tipos explicitados na tipologia de EPSTEIN (1992), sendo de destacar, pela sua raridade e importância, as actividades de tipo 1 (*obrigações básicas das famílias*) e de tipo 6 (*intercâmbio com instituições comunitárias*). Apenas não detectámos exemplos do tipo 5 (*participação nos processos decisórios*). Este facto, por si só, evidencia um contexto de abertura da escola ao exterior e às famílias em particular, que assinala um salto qualitativo significativamente importante relativamente ao que parece ser o *status quo* instituído em grande parte dos estabelecimentos de ensino do nosso país.

É no plano do PEE e do PAA que as opções de abertura comunitária da escola se inscrevem. No terreno, todavia, tais opções manifestam-se sobretudo no plano do informal e do extracurricular, estando, por isso, longe de se encontrarem verdadeiramente institucionalizadas. Os factos de, por exemplo, as práticas de direcção de turma se exercerem numa base minimalista em que os papéis dos DTs se restringem basicamente ao cumprimento das suas tarefas burocráticas, ou de não termos observado qualquer tipo de actividade em que os EEs, individualmente ou através dos seus representantes, participem nos processos decisórios¹⁹⁶, evidencia que as famílias são sobretudo consideradas como *clientes* ou *fiadores* e não como *parceiros* (MONTANDON, 1987), como tantas vezes se deixa transparecer, ora nos documentos que orientam a política educativa da escola, ora no plano dos discursos do que é considerado desejado ou desejável pelos actores. Tal como em outros estudos em que a cultura da escola, determinada pelas perspectivas dos professores sobre as finalidades do envolvimento dos EEs, pressupõe a consideração implícita de que só os EEs dos alunos com problemas precisam de vir à escola (AFONSO, 1993), na *Escola Urbanyx*, a participação das famílias na vida escolar permanece distante do conceito de *participação total* (PATERMAN, 1970) ou de *participação perfeita* (FERREIRA, 1992), pelo que poderemos afirmar que, no terreno, essa participação é ainda uma realidade nebulosa encoberta por diferentes modalidades de *envolvimento* (DAVIES *et al.*, 1989) que, de acordo com as circunstâncias, confundem *participação* com presença, co-responsabilização, comunicação, recurso pedagógico, ou mesmo contra-poder na vida do estabelecimento de ensino. Efectivamente, e do mesmo modo que no estudo de AFONSO (1993), também no nosso estudo se verifica que, de acordo com a cultura dominante na escola, a participação das famílias e dos EEs só é considerada nos termos definidos pela própria escola ou, por outras palavras, são os professores e a escola que determinam o que é ou o que deve ser a participação das famílias, deixando a estas estreitas margens de manobra e de intervenção.

Apesar de explicitadas em documentos formais, as finalidades da escola são difusas e sujeitas a múltiplas interpretações. O funcionamento regular do estabelecimento de ensino, no

que à relação com as famílias diz respeito, é garantido por um conjunto de rotinas e de práticas institucionalizadas que constituem factos culturais de resistência à mudança, sendo por vezes, (veja-se o funcionamento da direcção de turma ou da AP) adaptações marginais dos programas existentes em muitas das nossas escolas.

Não estando nos nossos horizontes a produção de regularidades generalizáveis, a análise da informação recolhida permite-nos afirmar que todo este conjunto de factos encontra raízes na cultura da escola e no conjunto de valores e pressupostos tácitos que orientam a acção e mobilizam os actores no sentido de padrões de actuação que começam a encarar as famílias e os EEs como um parceiro emergente no processo educativo. Efectivamente, a dinâmica da escola, mostrando pontos de convergência com a organização burocrática, evidencia contudo múltiplos aspectos que a configuram como um «*constructo social*», um espaço de interacção aberto ao exterior e susceptível de leituras e interpretações várias e que, pelo menos no plano dos discursos, apresenta sinais que indiciam uma comunidade educativa embrionária.

Os testemunhos de uma sub-cultura *consensual* (QUINN e McGRATH, 1985), que encara a participação dos actores como pressuposto de uma moral forte e de uma gestão participada e igualitária, e de uma sub-cultura *desenvolvimentista* (QUINN e McGRATH, 1985), que assenta em valores de orientação pragmática e idealista que fazem do *insight*, dos projectos e da abertura ao exterior, o sentido da missão colectiva do estabelecimento de ensino, emergiram como condicionantes fundamentais das dinâmicas instituídas. Mais do que instrumentos eficazes de planificação, os projectos surgem assim, não só como quadros simbólicos de um estilo de gestão que se pretende participada, mas também como processos de afirmação de valores e como meios de mobilização de franjas significativas de actores. Por outro lado, e apesar da “diversidade climática” que caracteriza o “território” da escola, esta parece ser dominada por um *clima participativo de tipo consultivo* (BRUNET *et al*, 1991), com locus na *equipa de liderança pedagógica*, coadjuvada por um conjunto de professores mais empenhados e voluntariosos, que se assumem como os *pivots*, quer da construção do PEE, quer dos processos decisórios e, desse modo, como os principais protagonistas das dinâmicas de inovação e de mudança no estabelecimento de ensino e, por consequência, também como os principais responsáveis pelas propostas de abertura comunitária evidenciadas no terreno. Efectivamente, as práticas de colaboração da escola com a comunidade, particularmente as mais elaboradas e de maior significado, parecem traduzir manifestações influenciadas pelas bases conceptuais e pressupostos invisíveis (crenças, valores, ideologias), partilhados pela *equipa de liderança pedagógica*, e que, de uma forma lenta, vão sendo progressivamente apropriados por um número crescente de docentes.

A preocupação evidenciada na orientação do comportamento organizacional no sentido do exterior e do aprofundamento da abertura comunitária, parece reflectir, tanto um sintoma de bem-estar com o trabalho desenvolvido, como uma insatisfação com o *status quo* e

consequente preocupação em modificar e aprofundar os percursos a desbravar pela organização. Nesta perspectiva, a abertura ao envolvimento das famílias na vida escolar nas diferentes modalidades encontradas parece corresponder simultaneamente a uma moda instituída nos discursos e em algumas práticas — tradução lógica do novo discurso normativo superiormente definido —, e uma certa interiorização/consciencialização da importância dos novos papéis que às famílias têm vindo a ser atribuídas na literatura científica e nas práticas instituídas no terreno em diversos países, e que apontam no sentido da necessidade da emergência de novas parcerias entre a escola e as famílias. Em síntese, na *Escola Urbanyx*, são evidentes alguns sinais que indiciam uma atmosfera de mudança e de inflexão das tendências de relacionamento com a comunidade em geral e com as famílias em particular, pelo que parece estar ultrapassado o contexto de *worlds appart* (LIGTFOOT, 1978), tendo sido desencadeado um processo de *finding faces in the crowd* (KRASNOW, 1990).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como tivemos oportunidade de salientar, no nosso país, apesar de nos últimos tempos se terem efectuado e divulgado alguns trabalhos importantes e de muito interesse¹⁹⁷, a investigação produzida no domínio das interacções entre as escolas e as famílias é ainda muito escassa e esta problemática permanece um gigantesco *iceberg* de cuja parte submersa quase nada ou muito pouco conhecemos. Temos consciência de que o nosso estudo é apenas um pequeno passo tendo em vista aprofundar a compreensão sobre os impactes da cultura dos estabelecimentos de ensino nas dinâmicas de envolvimento das famílias na escola, e muitas foram as áreas não analisadas ou que carecem de aprofundamento e investigação subsequente. No sentido de estimular a curiosidade e de fornecer pistas para futuros processos heurísticos a todos quantos neste domínio vierem a investir o seu esforço de investigação, apresentamos de seguida algumas áreas em que se nos afigura importante a produção de conhecimento num futuro próximo.

A compreensão das modalidades de envolvimento/participação das famílias na vida escolar exige sobretudo que se considerem, tanto a pluralidade dos actores, como dos contextos em que estes se inserem. No nosso estudo partimos de uma análise centrada no contexto interno do estabelecimento de ensino, pelo que uma primeira linha de investigação a aprofundar e desenvolver¹⁹⁸ se prende com uma das vertentes fundamentais do problema que não foi praticamente considerada: tomar como principal objecto de estudo as famílias. Investigar as representações sociais das famílias associadas às modalidades de envolvimento e participação na vida escolar; conhecer e compreender as estratégias de acção familiar no que diz respeito ao acompanhamento da vida escolar dos seus educandos, tanto em casa como na escola, e a forma como variam em função dos níveis de escolaridade, das classes sociais e grupos étnicos, do género ou das fratrias; conhecer quem são os EEs que participam na escolaridade dos filhos e que estratégias desenvolvem; aprofundar e esclarecer a problemática das barreiras a um maior envolvimento das famílias na escola; compreender as necessidades específicas das famílias «*difíceis de alcançar*», particularmente as oriundas das classes socio-culturais mais desfavorecidas ou das minorias étnicas, em matéria de acompanhamento escolar dos seus educandos aos mais diversos níveis; compreender as dinâmicas de funcionamento das Associações de Pais, bem como os seus papéis e contributos para tornar os estabelecimentos de ensino organizações mais participadas e adequadas aos contextos locais: Que franjas da população participam regularmente nas Associações de Pais? Que iniciativas tomam? Que uso fazem da palavra? Como são encarados pelos diferentes actores educativos? Todas estas questões assumem maior relevância num contexto em que a entrada em vigor de todo um pacote legislativo associado à incrementação da Reforma Global do Sistema Educativo Português, que confere às famílias e aos EEs outro protagonismo que até aqui formalmente não lhes era atribuído. Assim, assume particular relevância a realização de estudos de caso simples

e comparativos através dos quais seja possível proceder à análise e compreensão das dinâmicas imprimidas em estabelecimentos de ensino abrangidos pela fase experimental do novo modelo de Direcção, Gestão e Administração das escolas (Dec.-Lei nº172/91-A de 10 de Maio) no sentido de: conhecer as modalidades de participação das famílias, diagnosticar as alterações produzidas, comparar diferentes contextos locais e organizacionais e compreender os condicionamentos, vantagens e inconvenientes que se colocam à acção no terreno.

Por mais do que uma vez ao longo da presente investigação explicitámos a ideia de que o estabelecimento de ensino é um constructo social susceptível de leituras e interpretações várias e que só recentemente emergiu como objecto de investigação. Neste quadro, importa desenvolver conhecimento em todos os domínios que de algum modo contribuam para aumentar a compreensão sobre o funcionamento interno dos estabelecimentos de ensino enquanto objecto de estudo complexo e dinâmico. Neste domínio, a compreensão das dinâmicas das culturas e das sub-culturas de escola, as dinâmicas de construção e incrementação dos Projectos Educativos de Escola, os estilos e estratégias de liderança e os processos de tomada de decisão, as modalidades e espaços de comunicação, o clima de escola, entre outros, surgem aos nossos olhos como componentes fundamentais a aprofundar. Todavia, e considerando os nossos interesses e motivações, salientamos a necessidade de aprofundamento da problemática da génese e dinâmica das culturas de escola quer através de estudos holísticos comparativos entre diferentes estabelecimentos de ensino, quer através de análises mais finas em que se esclareçam as dinâmicas das sub-culturas organizacionais associadas aos diferentes grupos de actores presentes no contexto dos estabelecimentos de ensino (EEs, professores, alunos, funcionários, diferentes grupos disciplinares/departamentos curriculares, professores do quadro/professores provisórios, homens/mulheres, etc.) e dos seus impactes nos processos de construção da sua identidade, nas dinâmicas socio-cognitivas imprimidas, e nos processos de mudança e de inovação.

A direcção de turma enquanto espaço de interface entre os subsistemas equipa pedagógica/alunos/famílias constitui outro domínio que exige investimento em matéria de investigação: que estratégias utilizam os DTs tendo em vista a integração dos alunos provenientes das camadas mais desfavorecidas da população? Que motivos se utilizam e com que frequência o DT contacta com os EEs? Que estratégias se utilizam no relacionamento DT/EE? Porque é que determinados DTs conseguem a aderência dos EEs às suas ideias e projectos, enquanto que outros não o conseguem? ...

Se a institucionalização da relação escola-família é um facto recente entre nós, a vitalidade da produção bibliográfica e investigativa produzida evidencia que efectivamente se trata de uma problemática que está “na ordem do dia” e sem a qual a reforma da Escola não será possível, apesar do muito que neste domínio ainda está por fazer. A parceria entre escola/famílias/comunidade pode valorizar os alunos, a escola e as famílias, ao mesmo tempo

que pode fazer com que a democracia funcione. A este respeito o alerta de DAVIES é esclarecedor: «*Mãos á obra. É preciso pôr estas parcerias em acção, em cada escola, sem mais demoras.*» (1994: 385).

Entre nós, o contexto de generalização da Reforma Global do Sistema Educativo Português em articulação com a autonomia dos estabelecimentos de ensino, tem gerado dinâmicas que inscrevem na *missão da escola* e nas práticas registadas no terreno, uma orientação que tende a reforçar e a diversificar as modalidades de envolvimento das famílias na vida escolar. No entanto, este processo não é pacífico e isento de obstáculos. Os temores de que as famílias se institucionalizem como um contra-poder no interior do estabelecimento de ensino, a crescente burocratização dos papéis do DT, a dificuldade de compatibilização dos horários dos diferentes membros constituintes dos órgãos de direcção, são algumas das barreiras que importa equacionar de maneira negociada e consensual. Por outro lado, a generalização do Decreto-Lei sobre Direcção, Gestão e Administração das Escolas, ao introduzir uma nova distribuição de poderes na escola e ao conceder a possibilidade dos EEs participarem nos processos de tomadas de decisão, tanto no Conselho de Escola como no Conselho Pedagógico, poderá contribuir para equacionar o problema. Não obstante, muito dependerá do tipo de liderança educativa incrementada pelo Director Executivo, o qual, se se colocar no papel do líder da organização burocrática tradicional, veículo do poder central, conduzirá a um esvaziar dos papéis e dos poderes dos diferentes actores intervenientes no teatro escolar. Pelo contrário, se se implementarem modelos assentes na parceria, participação e negociação entre os actores, então será possível enveredar por uma concepção de estabelecimento de ensino mais ligado aos contextos locais, através de uma partilha negociada de poderes e, por essa via, incrementar programas mais consentâneos com as necessidades de sucesso para todas as crianças, independentemente da sua origem étnica ou socio-económica. É isso que está em jogo, é para lá que gostaríamos de caminhar. Porém, sem desencadear processos de mudança organizacional, não será possível desenvolver um verdadeiro clima de confiança. O facto do diálogo entre pais e professores ser difícil, não significa que seja impossível. No entanto, para que tal aconteça, algo terá que mudar e a mudança exige que se tire partido do que se fez anteriormente. A mudança oscila entre processos de destruição e de reconstrução, mas não há mudança sem ruptura. Os resultados serão positivos quando o esforço de ruptura e de reconstrução tire partido do sistema tal como é, para poder jogar com ele e não contra ele. A ruptura é necessária se não puser em questão as aquisições anteriores; essa é a lição que a história nos apresenta. O fracasso das tentativas de mudança está muitas vezes relacionado quer com o facto do esforço não incidir directamente sobre os pontos críticos do sistema, quer com uma avaliação imprecisa dos níveis de *massa crítica*. Relaciona-se também com o divórcio tantas vezes evidente, entre os principais actores da mudança: os inovadores ou os reformadores e os práticos, isto é, entre os que concebem a mudança e aqueles que no terreno a concretizam. A realidade tem mostrado que os primeiros não têm consciência de que o «*sucesso não se alcança senão quando os «práticos» contribuem de facto, com o seu conhecimento, para que os reformadores possam*

acertar» (CROZIER, 1981: 74). Em consequência deste facto, quando os princípios são postos em prática em sociedades complexas como aquela em que vivemos, desencadeiam-se com frequência reacções de resistência e hostilidade por parte dos práticos que, não só protelam sucessivamente a sua execução, como produzem alternativas capazes de rodear os regulamentos. Como anteriormente se disse, não haverá mudança sem rupturas; no entanto elas não podem pôr em causa a totalidade do sistema: o objectivo é agir com o sistema e não contra o sistema, mas para se poder agir com o sistema é antes de mais necessário conhecê-lo e compreendê-lo.

O conhecimento empírico dos sistemas humanos revela-se portanto como a vertente indispensável à mudança social; sem ele é impossível seleccionar os pontos críticos e a combinação de medidas que, com maior eficácia, promovam a mudança e a inovação. O presente trabalho pretendeu ser um contributo modesto para esse fim. Estamos certos de que muito ficou por dizer e por fazer, mas essa é a certeza que nos animará em percursos heurísticos a desencadear no futuro.

NOTAS E REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- 168 A não valorização dos aspectos positivos corresponde também a um traço cultural confirmado pelos questionários que efectuámos (ver quadro X).
- 169 Contextualizada pelo seu «*Overlapping spheres of influence model*» EPSTEIN (1987) definiu esta tipologia, tendo por base numerosos estudos empíricos realizados no âmbito da *imbricação* das esferas de influência da escola e da família.
- 170 A este respeito seria interessante poder-se avaliar os impactos de programas deste tipo nas famílias, nas crianças e nos estabelecimentos de ensino.
- 171 Como são por exemplo, os casos do aluno ultrapassar metade do limite das faltas legalmente previsto, ou da entrega e discussão das avaliações de fim de período.
- 172 Os dados dos questionários (quadro X) reforçam esta ideia, mostrando (especialmente nas respostas dos EEs) contactos pouco frequentes entre os DTs e os EEs. Efectivamente, tanto quando a iniciativa é dos DTs, como quando a iniciativa é dos EEs, a maioria das respostas localizam-se entre os 0 e os 2 contactos anuais.
- 173 Por exemplo a “Paula” refere: «*Uma coisa que eu faço, normalmente no início do ano, quando faço a apresentação, quando faço a recepção aos alunos, tal como mostro a escola aos alunos, acho que devo mostrar aos pais, porque no fundo, eles deixam aqui os filhos de manhã e quase não têm ideia do espaço em que eles ficam, não sabem os cantos que eles preferem, o que é que podem fazer cá dentro, onde é que são os serviços, onde é que é a casa-de-banho, o bar, por aí a fora*».
- 174 E refira-se que as soluções eram as mesmas para todos, negando as especificidades da pessoa/criança (conforme notas de campo).
- 175 Como por exemplo o da “Clotilde”, que alia a uma longa experiência de ensino, um local de residência inserido na área de influência do estabelecimento de ensino.
- 176 Saliente-se, porém, que os dois DTs entrevistados não referem explicitamente actividades levadas a cabo pela AP, o que nos leva a interrogarmo-nos acerca da conectividade das redes de interacção entre estes dois subsistemas do estabelecimento de ensino; pelo menos os DTs entrevistados parecem desconhecer ou sub-valorizar a acção da Associação de Pais, o que, a verificar-se, só favorece a entropia no seio da organização.

-
- 177 Estes não correspondem a um facto cultural emergente na escola, mas resultam da entrada em vigor do novo regulamento de avaliação que obriga o desenvolvimento de planos de apoio pedagógico acrescido a todas as crianças que se encontrem numa situação de retenção eminente.
- 178 Apesar de polémica e eventualmente discutível, esta afirmação espelha o carácter estandardizado dos planos de apoio pedagógico acrescido.
- 179 Saliente-se que nos três DTs que tivemos oportunidade de observar a apresentarem os PAPAs aos EEs, o discurso foi sempre muito idêntico e a «receita» foi sistematicamente sempre a mesma.
- 180 Recorde-se que os dados que recolhemos através da observação de campo, nos permitem afirmar que as estratégias educativas em que assentavam os PAPAs eram sistematicamente idênticas para todas as crianças: a participação na sala de estudo e a organização e controlo de um horário de estudo em casa por parte dos EEs.
- 181 In BERTRAND, 1991: 137.
- 182 Refira-se a este respeito que as conclusões de DAVIES *et al* (1989), no estudo que realizaram em Portugal a propósito das perspectivas dos pais relativamente à participação na escola, apontam para: 1) dificuldade em falar acerca do assunto; 2) falta de confiança; 3) passividade e deferência; 4) falta de tempo e preocupação com a sobrevivência.
- 183 Como são os casos das minorias étnicas e dos estratos socio-económicos mais desfavorecidos, que fornecem grande parte dos alunos propostos para os planos de apoio pedagógico acrescido.
- 184 Particularmente das famílias carenciadas e socio-culturalmente mais afastadas da cultura da escola.
- 185 Ou seja, «o produto da interiorização de um arbitrário cultural capaz de se perpetuar após o *teminus* da actividade pedagógica e, desse modo, perpetuar nas práticas, os princípios do arbitrário cultural.» (VAN HAECHT, 1992: 19)
- 186 Que vai estar na origem de um *habitus* primário, ou seja, o atributo de um grupo que se revelará o princípio de percepção e de avaliação de todas as experiências futuras, sejam elas ou não produzidas em condições contextuais muito diferentes.

¹⁸⁷ A este respeito pode ler-se na obra *Le sens pratique*. o *habitus* «assegura a presença activa das experiências do passado que, depositadas em cada organismo sob a forma de esquemas de percepção, de pensamento e de acção, tendem certamente mais que todas as regras formais e normas explícitas, a garantir a conformidade das práticas e a sua constância através do tempo» (BOURDIEU, 1980: 91) citado por VAN HAECHT (1992: 22).

¹⁸⁸ Os dados do questionário (fig. 18) parecem reforçar esta ideia.

¹⁸⁹ No estudo efectuado por DAVIES *et. al.* (1989) conclui-se que a maioria dos professores de Lisboa concorda que a causa primeira do fraco envolvimento parental na vida escolar é o seu “background” cultural. «Dizem que os pais são os responsáveis devido às suas características, atitudes e condições de vida. Esses factores foram especificados nas entrevistas:

- “não têm qualquer interesse ou motivação”;
- falta de tempo e energia: “Trabalham muito”; “Andam muito cansados”;
- falta de competência ou conhecimento;
- falta de dinheiro;
- falta de conhecimento - “Muitos pais sabem menos que os filhos”;
- “Consideram a escola um armazém”. Pensam que os professores são “tratadores de crianças”;
- analfabetismo;
- ausência de simpatia pela escola, experiências desagradáveis quando andaram na escola;
- preocupação com a sobrevivência, problemas de alimentação, saúde, habitação e crime;
- baixas aspirações relativamente aos filhos, “sentem-se derrotados pela vida”;
- ausência de domínio do português» (1989: 83).

Idêntica conclusão parece transparecer do questionário exploratório que realizámos. Quanto à questão «É difícil encontrar oportunidades para comunicar com os encarregados de educação porque:», 67,3% dos DTs concordam que os EEs raramente comparecem quando são solicitados, enquanto 74% discorda que os esforços desenvolvidos pelos DTs são insuficientes.

¹⁹⁰ Citada por: DAVIES *et al* 1989: 44.

¹⁹¹ A informação recolhida através da observação directa e das entrevistas realizadas permite-nos afirmar que a intervenção da Associação de Pais na vida escolar consiste em:

- 1) proporcionar apoio logístico em materiais e equipamentos (livros para a biblioteca,

video, cortinas para a sala de estudo, etc.); 2) participar na resolução de problemas como a substituição de professores; 3) apresentar junto do CD algumas reclamações relativamente à prática pedagógica do professor A ou B. Por outro lado, nas três reuniões do CP em que estivemos presentes, o representante da AP esteve presente em duas, mas não teve qualquer tipo de intervenção oral.

¹⁹² A referência que «*traduz os valores, intenções, necessidades e aspirações dos actores*» (MACEDO, 1993: 95) e que orienta os comportamentos organizacionais.

¹⁹³ Esta autora sistematizou um conjunto de quatro barreiras: 1) a tradição da separação entre a residência e a escola; 2) a persistência das estruturas organizacionais; 3) a tradição de culpabilização das famílias; 4) as mutações nas características demográficas da população.

¹⁹⁴ O principal exemplo desta situação, no plano da presente investigação, é-nos dado pelas práticas minimalistas e burocratizadas associadas aos desempenhos da direcção de turma.

¹⁹⁵ Citado por AFONSO (1993: 132/3)

¹⁹⁶ Recorde-se que a AP desempenha sobretudo o papel de recurso material para a escola e os professores, nem sempre comparecendo às reuniões do CP e quando o fazem raramente tomam a palavra para fazerem valer os seus pontos de vista.

¹⁹⁷ Vejam-se por exemplo os mais recentes trabalhos de Ramiro Marques, Natércio Afonso e Pedro Silva ou o vol.7, nº3 da Revista INOVAÇÃO, entre outros.

¹⁹⁸ E que procuraremos desenvolver num projecto de investigação a que nos encontramos actualmente ligados: *Projecto TEGERE — Para uma Educação Participada*.

BIBLIOGRAFIA:

- ABRIC**, (Jean-Claude) - 1989 - «L'étude expérimentale des représentations sociales», in JODELET (Denise) Org., *Les Représentations Sociales*, Paris, P.U.F. pp. 187-203.
- AFONSO** (Natércio) - 1993 - «A Participação dos Encarregados de Educação na Direcção das Escolas», in *INOVAÇÃO*, nº 6, pp. 131-155.
- AFONSO** (Natércio) - 1994 - *A Reforma da Administração Escolar, A abordagem Política em Análise Organizacional*, Lisboa, IIE.
- ANDERSON** (C.S.) - 1982 - «The search for school climate: A review of the research», in *Review of Educational Research*, 52 (3), pp.368-420.
- ARGYRIS** (C.) - 1964 - *Integrating the industrial and the organization*, New York, Wiley.
- ARGYRIS** (C.) - 1982 - *Reasoning, Learning, and Action*, San Francisco, Jossey-Bass.
- ARGYRIS** (C.) e **SCHON** (D.) - 1978 - *Organizational Learning: a Theory of Action Perspective*, Reading, Addison-Wesley.
- ARGYRIS** (C.) e **SCHON** (D.) - 1980 - «What is an Organization that it may learn», in LOCKETT (M.) e SPEAR (R.) eds., *Organizations as Systems*, Milton Keynes, The Open University Press.
- ARDOINO** (Jacques) - 1980 - *Education et Relations - Introduction à une analyse plurielle des situations éducatives*, Paris, Gauthier-villars, UNESCO.
- ARDOINO** (Jacques) - 1987 - «Finalement, il n'est, jamais, de pédagogie sans projet», in *Education Permanente*, nº 87, pp. 153-165.
- BACHELARD** (Gaston) - 1981 - *A Epistemologia*, Lisboa, Edições 70.
- BALLION** (Robert) - 1984 - «Des rapports à construire», in *Les Parents dans L'École ?*, Le Goupe Familial, nº 105, pp. 77-88.
- BARATA** (J. P. M.) & **AMBRÓSIO** (Teresa) - 1988 - *Desafios e Limites da Modernização*, Lisboa, I.E.D..
- BARROSO** (João) - 1991- «Modos de Organização Pedagógica e Processos de Gestão da Escola: Sentido de uma Evolução», in *Inovação*, vol. 4, nº 2-3, pp. 55-86.
- BARROSO** (João) - 1992 - «Fazer da Escola um Projecto», in CANÁRIO (Rui) Org., *Inovação e Projecto Educativo de Escola*, Lisboa, Educa, pp. 17-55.
- BATENSON** (G.) - 1972 - *Steps to an Ecology of Mind*, New York, Ballantine Books.
- BATENSON** (G.) - 1979 - *Mind and Nature*, New York, Bantam Books.
- BAUCH** (Patricia A.) - 1988 - «Is Parent Involvement Different in Private Schools?», in *Educational Horizons*, vol. 66, nº 2, pp. 78- 82.
- BEATTIE** (Nicholas) - 1978- Parent Participation in French Education, 1968-1975, in *British Journal of Education Studies*, vol XXVI, pp. 40- 53.
- BEATIE** (Nicholas) - 1985 - *Parent Participation in Four European Countries*, Londres, The Falmer Press.
- BEARE** (H.), **CALDWELL** (B.J.) e **MILLIKAN** (R.H.) - 1989 - *Creating an Excellent School*, London and New York, Routledge.

- BECK** (Brenda E. F.) e **MOORE** (Larry F.) - 1985 - «Linking the Host Culture to Organizational Variables», in **FROST** (Peter J.) *et al* (eds.), *Organizational Culture*, Sage Publications, Beverly Hills, pp. 335-354.
- BERNSTEIN** (Basil) - 1975 - *Class, Codes and Control. Vol.III- Toward a Theory of Education Transmission*, London, Routledge & Kegan Paul.
- BERNSTEIN** (Basil) - 1982 - «A Educação Não Pode Compensar a Sociedade», in **GRÁCIO** (Sérgio) e **STOER** (Stoer) eds., *Sociologia da Educação - II — A Construção Social das Práticas Educativas*, Lisboa, Livros Horizonte, pp. 19-31.
- BERTALANFFY** (L. von) - 1956 - «General system theory», in **BERTALANFFY** (L.) e **RAPAPORT** (A.), *General Systems: Yearbook of Society for Advancement of General Systems Theory*.
- BERTIN** (J.) - 1974 - *Sémiologie Grafique*, Paris, Ed. Gauthiers-Villards
- BERTRAND** (Yves) - 1991 - *Culture Organisationnelle*, Québec, Presses De L'Université du Québec.
- BERTRAND** (Y.) e **VALOIS** (P.) - 1982 - *Les Options en Éducation*, Québec, Ministère de l'Éducation.
- BERTRAND** (Y.) e **GUILLEMENT** (P.) - 1988 - *Organizações: Uma Abordagem Sistémica*, Lisboa, Instituto Piaget.
- BETTENCOURT** (A.) e **MARQUES** (R.) - 1986 - *Percursos escolares, estratégias de vida e códigos de conduta*, Lisboa, G.E.P..
- BIDDLE** (Bruce J.) e **ANDERSON** (Donald S.) - 1989 - «Teoria, Métodos, Conocimiento e Investigación sobre la Enseñanza», in **WITTROCK**, Merlin C. (ed), *La Investigación de la enseñanza, I - Enfoques, teorías y métodos*, Barcelona, Paidós Educador, pp. 95- 144.
- BLAKE** (R.) e **MOUTON** (J.) - 1964 - *The Managerial Grid*, Houston, TX:Gulf.
- BLANCHET** (Alain) *et al* - 1985 - *L'Entretien dans les Sciences Sociales*, Paris, Dunod.
- BOGDAN** (Robert) e **BIKLEN** (S. Knopp) - 1982 - *Qualitative Research For Education - an Introduction to the Theory and Methods*, Boston, Allyn and Bacon.
- BOLTANNKI** (L.) e **THÉVENOT** (L.) - 1987 - *Les Économies de la Grandeur*, in Cahiers du Centre d'Etudes de l'Emploi, 31, Série Protée, Paris, PUF.
- BOUCHARD** (Jean-Marie) e **ARCHAMBAULT** (Jocelyne) - «Modèles éducatives des mères: origine, cohérence et actualisation», in *Revue Française de Pédagogie*, n° 66, pp. 17-32.
- BOUCHARD** (Jean-Marie) - 1985 - «L'intervention éducative en milieu familial», in *Apprentissage et Socialisation*, vol.8, n°1, pp. 41-51.
- BOUCHARD** (Jean-Marie) - 1989 - «De l'institution à la communauté. Les parents et les professionnels: une relation que se construit», in **DURNING** (Paul) dir., *Education Familiale*, Paris, Mire-Matrica.
- BOUDON** (Raymond) - 1973 - *L'Inégalité des Chances: la mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Paris, Armand Colin.
- BOUDON** (Raymond) - 1990 - *Os Métodos em Sociologia*, Lisboa, Edições Rolim.
- BOUDON** (Raymond) & **BOURRICAUD** (François) - 1982 - *Dictionnaire Critique de la Sociologie*, Paris, P.U.F..

- BOURDIEU (Pierre) e PASSERON (Jean-Claude)** - 1966 - *Les Héritiers. Les Etudiants et la Culture*, Paris, les Editions de Minuit, in **BOURDIEU (Pierre) e PASSERON (Jean-Claude)** - 1982 - «As oportunidades de Acesso ao Ensino Superior» in **GRÁCIO (Sérgio) et al. eds., Sociologia da Educação I: Funções da Escola e Reprodução Social**, Lisboa, Liv. Horizonte, pp. 41-45.
- BOURDIEU (P.) e PASSERON (J.C.)** - 1970 - *La Reproduction - Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Editions du Minuit. Tradução Portuguesa, Lisboa, Editorial Vega, s/d.
- BRONFENBRENNER (U.)** - 1972 - «The split-level american family», in **GNAGEY (W.J.) et. al., Learning Environments, Readings in Educational Psychology**, Holt, Rinchart and Winsyon, Inc., New York.
- BRONFENBRENNER (U.)** - 1978 - «Who needs Parent Education?, *Teachers Colledge Record*, vol. 79, nº 4, pp. 767-787.
- BRONFENBRENNER (U.)** - 1979 - *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*, Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press.
- BROOKOVER (W.B.), BEADY (C.), FLOOD (P.), SCHWEITZER (J.) e WISENBAKER (J.)** - 1979 - *School Social systems and student achivement: school can make the difference*, New York, Praeger.
- BRETON (Janine) e BELMONT (Brigitte)** - 1984 - «Les Parents, des partenaires pour une ouverture», in *Les Parents dans L'École ?*, Le Goupe Familial, nº 105, pp. 21-27.
- BRUNET (Luc)** - 1983 - *Le Climat de Travail dans les Organisations: définition, diagnostic et conséquences*, Montréal, Éditions Agence D'Arc.
- BRUNET (L.), BRASSARD (A.) e CORRIVEAU (L.)** - 1991- *Administration Scolaire et efficacité dans les organizations*, Montréal, Éditions Agence D'Arc.
- BRUNET (Luc)** - 1992 - «Clima de trabalho e eficácia da escola», in **NÓVOA, António ed., As Organizações Escolares em Análise**, Lisboa, Dom Quixote, pp. 123-140.
- BURRELL (G) e MORGAN (G)** - 1979 - *Sociological Paradigms and Organizational Analysis: Elements of the Sociology of Corporate Life*, London, Heinmann.
- BUTINET (Jean-Pierre)** - 1987 - «Le Project dans le champ de la formation: entre le dur et le mou» , *Education Permanente*, nº 87, pp. 7- 17.
- CANÁRIO (Rui)** - 1987 - *Problématique de L'innovation: L'interaction entre le CDI et L'Établissement Scolaire*, Thèse de Doctorat, Université de Bordeaux.
- CANÁRIO (Rui)** - 1989 - «Para uma estratégia de formação contínua de professores», *Revista. Aprender* nº 3, p. 26-33.
- CANÁRIO (Rui)** - 1989 - «O estabelecimento de ensino no contexto local», texto policopiado da conferência sobre *Le Management en Éducation*, Universidade de Toulouse.
- CANÁRIO (Rui)** - 1992 - «Estabelecimento de ensino: a inovação e a gestão de recursos educativos», in **NÓVOA, António ed., As Organizações Escolares em Análise**, Lisboa, Dom Quixote, pp. 163-187.
- CANÁRIO (Rui)** - 1992a - *Inovação e Projecto Educativo de Escola*, Lisboa, Educa.
- CARNOY (Martin) e LEVIN (Henry)** - 1986 - «Educational Reform and Class Conflict», in *Journal of Education*, vol. 168, nº1.
- CAVACO (M. Helena)** - 1989 - *Ser Professor: Fases de Vida e Percursos — Um contributo para o estudo da condição do professor do ensino secundário*, Dissertação de Mestrado, Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

- CINCIARI** (M. Rodano) - 1986 - *Relazione presentata a nome della commissione per i diritti della donna sulle famiglie monoparentali*, Comunità Europee, Parlamento Europeo, 12 de Março.
- CHAUCHAT** (H.) - 1985 - *L'Enquête en Psycho-sociologie*, Paris, P.U.F..
- CHAUVEAU** (G.) e **CHAUVEAU** (E.R.) - 1992 - «Relation école/famille populaires et réussite au CP», in *Revue Française de Pédagogie*, nº100, pp.5-18.
- CHAVKIN** (Nancy F.) e **WILLIAMS** (David L.) - 1988 - «Critical Issues in Teacher Training for Parent Involvement», in *Educational Horizons*, vol. 66, nº 2, pp. 87- 89.
- CHIAVENATO** (I.) - 1981 - *Introducción a la teoría general de la administración*, Buenos Aires, McGraw Hill; - 1983 - *Introdução à Teoria Geral da Administração*, São Paulo, McGraw Hill.
- CHORÃO** (Fátima) - 1992 - *Cultura organizacional: Um paradigma de análise da realidade escolar*, Lisboa, GEP.
- CHRISPEELS** (Janet) - 1988 - «Building Collaboration Through Parent-Teacher Conferencing», in *Educational Horizons*, vol. 66, nº 2, pp. 84- 86.
- CHUBB** (J.) - 1989 - «Making schools better: Choice and educational improvement», *Equity and Choice*, 5 (3), pp. 5-10.
- CLAPARÈDE** (E.) - 1952 - *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*, t. II, *Les Méthodes*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- CLARK** (B.R.) - 1973 - «The Organizational Saga in Higher Education», in *Administration and Society*, nº7, p. 50-75.
- CLARK** (Reginald M.) - 1983 - *Family life and school achievement: why poor black children succeed or fail*, Chicago, University of Chicago Press.
- CLARK** (Reginald M.) - 1988 - «Parents as Providers of Linguistic and Social Capital», in *Educational Horizons*, vol. 66, nº 2, pp. 93- 95.
- CLARK** (Reginald M.) e **MELOY** (Judith) - 1990 - «Recasting Bureaucracy: A democratic structure for leadership in schools», in **LIBERMAN** (Ann) eds., *Schools as Collaborative Cultures*, New York, Palmer Press, pp. 3-24.
- COHEN** (M. D.), **MARCH** (J. L.) e **OLSON** (J.P.) - 1972 - «A garbage can Model of organizational choice», *Administration Science Quarterly*, nº 17, pp. 1-25.
- COLLET** (Max) et al. - 1986 - *Copie Non Conforme: Quinze ans à La Prairie, école nouvelle*, Toulouse, Ed. Privat.
- COMER** (James P.) - 1980 - *School Power*, New York, The Free Press.
- COMER** (James) - 1988 a) - *Maggie's American Dream*, New York, American Library.
- COMER** (James) - 1988 b) - «Educating Poor Minority Children», in *Scientific American*, vol 259, nº5, pp. 42- 47.
- COMER** (James P.) - 1990 - «Home school and academic learning», **GOODLAD** (John) ed., *Access to Knowledge*, New York, The College Entrance Examination Board, pp. 23-43.
- CORCORAN** (Thomas) - 1988 - *Working in urban schools*, Washington D.C., Institute for Educational Leadership.
- CORREIA**, (M. Adelaide) - 1988 - *A Escola serve para Educar?*, Lisboa, G.E.P..

- CORTESÃO** (Luiza) e al. - 1983 - *Formação Sociopedagógica de Formadores: Uma Proposta de Currículo*, Porto, Edições Afrontamento.
- CROS** (Françoise) - 1987 - «Le projet d'établissement scolaire: histoire, méthodologie et mise en œuvre», in *Education Permanente*, nº87, pp. 37-48.
- CROZIER** (Michel) - 1971 - *Le Phénomène Bureaucratique*, Paris, Seuil.
- CROZIER** (Michel) e **FRIEDBERG** (Erhard) - 1977 - *L'acteur et le système*, Paris, Éditions du Seuil.
- CROZIER** (Michel) - 1981 - «Mudança individual e mudança colectiva», in JESUÍNO (Jorge C.) Dir., *Mudança Social e Psicologia Social*, Lisboa, Livros Horizonte, pp. 69-81.
- C.R.S.E.** - 1988 - *Documentos Preparatórios I e II*, Lisboa, Ministério da educação.
- CUBAN** (Larry) - 1990 - «A Fundamental Puzzle of School Reform», in LIBERMAN (Ann) eds., *Schools As Collaborative Cultures: Creating de Future Now*, London, The Falmer Press, pp. 71-77.
- DAVIES** (Don) - 1987 a) - «Parent involvement in the Public Schools: Opportunities for Administrators», in *Educational and Urban Society*, vol. 19, nº2, pp. 147-163.
- DAVIES** (Don) - 1987 b) - «Looking for an Ecological Solution: Planning to improve the Education of Disadvantaged Children», in *Equity and Choice*, Fall, pp. 3-7.
- DAVIES** (Don) - 1989 - *As Escolas e as Famílias em Portugal: realidade e perspectivas*, Lisboa, Livros Horizonte.
- DAVIES** (Don) & **MARQUES** (Ramiro) - 1991 - *A Escola, as Famílias, a Comunidade e o Sucesso Educativo*, Projecto de livro policopiado.
- DAVIES** (Don), **MARQUES** (R.) e **SILVA** (P.) - 1992 - *Os Professores e as Famílias: A colaboração possível*, Lisboa, Livros Horizonte.
- DAVIES** (Don), **BURCH** (Patricia) e **JOHNSON** (Vivian R.) - 1992 - *A Portrait of Schools Reaching Out*, Boston, Center on Families, Communitities, Schools & Childrens's Learning, Report nº 1.
- DEAL** (T.E.) e **KENNEDY** (A.A.) - 1982 - *Corporate Cultures: the Rites and Rituals of Corporate Life*, Reading, MA: Adison Wesley.
- DEBESSE** (Maurice) e **MIALARET** (Gaston) - - *Traité de Sciences Pédagogiques*, Paris, PUF, vols. 4 e 5.
- DELPIT** (Lisa) - 1988 - «The silenced dialogue: Power and pedagogie in educating other people's children», *Harvard Educational Review*, 53 (3), pp. 280-298.
- DEROUET** (Jean-Louis) - 1985 - «La Rénovation des Collèges dans un Département Rural», *Revue Française de Pédagogie*, nº 73.
- DEROUET** (Jean-Louis) - 1987 - «Une Sociologie des Établissements Scolaires: Les Diffultés de Construction d'un Nouvel Object Scientific», in *Révue Française de Pédagogie*, nº 78, pp. 86-108.
- DEROUET** (Jean-Louis) - 1988a - «Désaccords et Arrangements dans les Collèges (1981-1986) — Eléments pour une Sociologie des établissements scolaires», in *Révue Française de Pédagogie*, nº 83, pp. 5-22.
- DEROUET** (Jean-Louis) - 1988b - «L'établissement scolaire comme entreprise composite: programme pou une sociologie des établissements scolaires», in *Cahiers du Centre D'Études de L'Emploi*, nº 32, Paris, PUF, pp. 11- 42.

- DEROUET** (Jean-Louis) - 1991 - «Une Sociologie qui prend au sérieux la rationalité des acteurs ...», in *Révue Française de Pédagogie*, n° 95, pp. 65-66.
- DEROUET** (J.L.) - 1992 - *École et Justice: De l'égalité des chances aux compromis locaux?*, Paris, Éditions Métailié.
- DEWEY** (John) - 1910 - *How we Think*, Boston, Ed. Heath.
- DEWEY** (John) - 1916 - *Democracy and Education*, New York, Mc Millan (Tradução Buenos Aires, Losada, 1978).
- DEWEY** (John) - 1967 - *L'École et l'enfant*, Neuchâtel, ed. Delachaux et Niestlé.
- DIOGO** (José) - 1994 - «O Envolvimento das Famílias na Escola: Será o Diálogo Possível?», Comunicação apresentada ao V Colloque: *L'École: Un Object D'Étude*, Lisboa, AFIRSE/FPCE.
- DORNBUSH** (Sandford M.) e **RITTER** (Philip) - 1988 - «Parents of High School Students: A Neglected Resource», in *Educational Horizons*, vol. 66, n° 2, pp. 75- 77.
- DUBET** (F.), **COUSIN** (O) e **GUILLEMENT** (J.P.) - 1989 - «Mobilisation des établissements et performances scolaires: le cas des collèges», in *Révue Française de Sociologie*, XXX, pp. -235-256.
- DUCAN** (G.) - 1984 - *Years of Poverty, Yearsof Plenty*, Ann Arbor, ISR Durkheim.
- DURAND** (Daniel) -1979 - *La Systémique*, Paris, P.U.F..
- DUPONT** (Pol) - 1984 - «Gérer un Établissement Scolaire Aujourd'Hui ... C'est Avant Tout Être en Relation», in *Revista da Universidade de Aveiro, Série Ciências da Educação*, vol. 5, n°s 1 e 2, pp. 5-18.
- DURKEIM** (E.) -1976 - *Educación como Socialización*, Salamanca, Sígueme.
- DURNING** (P.) e **POURTOIS** (J.P.) - 1994 - *Éducation et Famille*, Bruxelas, De Boeck Université.
- ECKER** (G.) - 1985 - «Theories of Educational Organization: A Critical Perspective», in HÚSEN et al. ed., *The Internacinal Encyclopedia of Education*, vol. 9, New York, Pergamon Press, pp- 5256-5259.
- EPSTEIN** (Joyce L.) - 1984 - «School Policy and Parent Involvement: Research Results», in *Educational Horizons*, Winter, pp. 70-72.
- EPSTEIN** (Joyce L.) - 1987 - «Parent Involvement: What Research Says to Administrators», in *Education and Urban Society*, vol. 19, n° 2, pp. 119-136.
- EPSTEIN** (Joyce L.) - 1988 - «How Do We Improve Programs for Parent Involvement?», in *Educational Horizons*, vol. 66, n° 2, pp. 58- 59.
- EPSTEIN** (Joyce) - 1992 - *School and Family Partnerships*, Boston, Center on Families, Communnities, Schools & Childrens's Learning, Report n° 6.
- EPSTEIN** (Joyce) - 1993 - «A Colaboração Escola e Família no 3º Ciclo e no Ensino Secundário», in DAVIES (D.) et al, *Quando a Escola Colabora com a Família: novas perspectivas*, IPEP, Escola Superior de Educação de Santarém, pp. 73-79.
- ERICKSON** (Frederick) - 1987 - «Conceptions of School Culture: An Overview», *Educational Administration Quaterly*, Vol. 23 (N°4), pp. 11-24.
- ERICKSON** (Frederick) - 1989 - «Métodos Cualitativos de Investigación Sobre La Enseñanza», in WITTROCK, Merlin C. (ed.), *La Investigación de la enseñanza, II - Métodos cualitativos e de observación*, Barcelona, Paidós Educador.

- ESPINOZA (R.)** - 1988 - «Working Parents, Employers and Schools», in *Educational Horizons*, vol. 66, n° 2, pp. 63- 65.
- EVÉQUOZ (G.)** - 1986 - «Analyse Systémique des Interactions École-Famille: Proposition d'une cadre théorique, in *Psychologie Scolaire*, n°57, pp. 67-83.
- EVÉQUOZ (G.)** - 1989 - «Dimension Systémique de L'Echec Scolaire et Methodologie d'Intervention, in *Les Sciences de L'éducation*, 1, pp. 71-85.
- FAYOL (H.)** - 1925 - *Administration industrielle et générale*, Paris, Dunod.
- FERREIRA (Henrique)** - 1992 - *A Administração da Educação Primária entre 1926 e 1989: Que Participação dos Professores?*, Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade do Minho.
- FERREIRA (Henrique)** - 1994 - «A Escola, De Organização Participativa a Organização Participada — Será um Projecto Possível?», Comunicação apresentada ao V Colloque: *L'École: Un Object D'Étude*, Lisboa, AFIRSE.
- FIGARI (Gérard)** - 1991 - «Études sur la démarche de projet: recherche d'un référentiel pour le project éducatif d'établissement» in *Revue Française de Pédagogie*, n° 94, p. 49-62.
- FINKELSZTEIN (Diane)** - 1990 - «L'enseignement par élèves-tuteurs (monitorat): une forme de l'A.T.P.E.» in *Cahiers Pédagogiques*, n° 289, pp.43-45.
- FORMOSINHO (João) e al.** - 1988 - «Princípios Gerais da Direcção e Gestão das Escolas» in *Documentos Preparatórios II*, Lisboa, G.E.P..
- FORMOSINHO (João)** - 1989 - «De serviço de estado a comunidade educativa — uma nova concepção para a escola portuguesa, In *Revista Portuguesa de Educação*, 2 (1), pp.53-86.
- FORQUIN (J.C.)** - 1984 - «Les inégalités scolaires de la pensée sociologique: éléments pour une reflexion critique», in *Cahiers du Centre de Recherches Sociologiques*, n° 2.
- FOX (R.)** - 1973 - *School climate improvement: A challenge to the school Administrator*, Denver, Charles F. Kettering Ltd.
- FREINET (Celestin)** - 1975 - *As Técnicas Freinet na Escola Moderna*, Lisboa, Editorial Estampa.
- FREIRE (Paulo)** - 1974 - *Uma Educação para a liberdade*, Porto, Textos Marginais.
- FRIEDBERG (E.)** 1988 — *L'analyse sociologique des organizations*, Toulouse, Privat.
- FROST (P.J.) et al.** - 1985 - *Organizational Culture*, Sage Publications.
- GALEGO (Francisco)** - 1993 - *Gestão e Participação Numa Escola Secundária*, Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- GEERTZ (L.)** - 1973 - *The Interpretation of Cultures*, New York, Basic Books.
- GEETZ (C.)** - 1987 - *Savoir Local, Savoir Global*, Paris, Gallimard.
- GHIGLIONE (R.) e MATALON (B.)** - 1985 - *Les Enquêtes Sociologiques - Théories et Pratiques*, Paris, Armand Colin.
- GILBERT (Patrick)** - 1988 - *Gérer le Changement dans L'entreprise: comment conduire des projects inovateurs et developper les ressources humaines*, Paris, Les Éditions ESF.
- GLASERSFELD (Ernst von)** - 1985 - «Reconstructing the Concept of Knowledge», in *Le Constructivisme Aujourd'hui, Cahiers de la Fondation Archives Jean Piaget* n° 6, Genève, pp. 91-101.

- GLASMAN** (Dominique) - 1992 - «“Parents” ou “Familles” critique d'un vocabulaire générique», in *Revue Française de Pédagogie*, n° 100, pp. 19-33.
- GODSTEIN** (Reine) - 1991 - «L'ethno-éducation comparée, un développement des sciences de l'éducation» in *Les Sciences de l'Éducation*, 4, pp. 71-81.
- GOMES** (RUI) - 1993 - *Cultura de Escola e Identidade dos Professores*, Lisboa, EDUCA.
- GONZÁLEZ** (M^o Teresa) - 1988 - «Organización escolar e inovação educativa, in *La Calidad de los centros educativos*, Alicante : Sociedad Española de Pedagogía/IX Congresso Nacional de Pedagogía, pp. 179-199.
- GOOD** (Thomas L.) e **BROPHY** (Jere E.) - 1986 - «School Effects» in WITTROCK (Merlin) ed., *Handbook of Research on Teaching*, New York, MacMillan Publishing Company, pp. 570-602.
- GOOD** (Thomas L.) e **WEINSTEIN** (Rhona) - 1992 - «As escolas marcam a diferença: evidências, críticas e novas perspectivas», in NÓVOA (António) eds., *As Organizações Escolares em Análise*, Lisboa, Dom Quixote, pp. 74-98.
- GOODE** (W.) - 1982 - *Famiglia e Transformazioni Sociali*, Bologna, Zanichelli.
- GOODNOUGH** (W.) - 1971 - *Culture Language and Society*, Reading, Addison-Wesley.
- GOODLAD** (John I.) - 1984 — *A Place Called School - Prospects for the future*, New York, McGraw-Hill.
- GRAWITZ** (M.) - 1990 - *Méthodes des Sciences Sociales*, Paris, Dalloz.
- GREENFIELD** (T. B.) - 1985 - «Theories of Educational Organization: A Critical Perspective», in HÜSEN et al. eds., *The International Encyclopedia of Education*, vol. 9, New York, Pergamon Press, pp. 5240-5251.
- GROENNSETH** (E.) - s/d - «O papel da família na integração social dos jovens», in *Infância e Juventude*, Número especial, pp. 123-157.
- GUTIERREZ** (Melchor) e **MUSITU** (Gonzalo) - 1990 - «Parent's Educational Practices and Socialization» in *Cadernos de Consulta Psicológica*, n° 6, pp. 13-23.
- HABERMAS** (J.) - 1976 - *Connaissance et Intérêt*, Paris, Gallimard.
- HARRISON** (M. L.) - 1987 - *Diagnosing organization: Methods, models and processes*, Newbury Park, Sage.
- HANNON** (Peter) e **JACKSON** (Angela) - 1987 - «Educational home visiting and the teaching of reading», in *Educational Research*, vol. 29, n° 3, pp. 182-191.
- HATT** (Alison) - 1991 - «Teacher into Tutor: A personal account of the move from primary teaching to initial teacher education», in *Multicultural Teaching*, vol. 9, n°3, pp. 20-35.
- HAYMAN** (John L.) - 1984 - *Investigación y educación*, Barcelona, Paidós Educador.
- HEATH** (S.B.) e **MCLAUGHLIN** (M.W.) - 1987 - «A child resource policy: Moving Beyond dependence on school and family», in *Phi Delta Kappan*, 68, 8, pp. 576-580.
- HENDERSON** (R.W.) - 1981 - *Parent Child Interaction*, New York, Academic Press.
- HENDERSON** (Anne T.) - 1981 - *Parent participation and student achievement: The evidence grows*, Columbia, MD, National Committee for Citizens in Education.
- HENDERSON** (Anne T.) - 1987 - *The evidence continues to grow: Parent involvement improves student achievement*, Columbia, MD: National Committee for Citizens in Education.

- HENDERSON** (Anne T.) - 1988 - «Good News: An Ecologically Balance Approach to Academic Improvement», in *Educational Horizons*, vol. 66, n° 2, pp. 60- 62.
- HENDERSON** (A.T.) e **BERLA** (N.) - 1994 - *A New Generation of Evidence: The Family is Critical to Student Achivement*, Columbia, MD: National Committe for Citizens in Education.
- HENRIOT** (Agnès) - 1987 - «Approches ethnographiques en sociologie de l'education: l'école et la communauté, l'établissement scolaire, la classe», in *Révue Française de Pédagogie*, n° 78, pp. 73-86.
- HERZLICH**, (Claudine) -1972 - «La représentation social», in *Introduction à la Psychologie Social* , S. Moscovici ed., Larousse, pp. 303-325.
- HEYNEMAN** (S.) e **LOXLEY** (W.) - 1983 - «The effect of primary school quality on academic achivement across twenty-nine high- and low-income countries», *American Journal of Sociology*, n° 88, pp. 1162-1194.
- HOY** (W. K.) e **MISKEL** (C.G.) - 1987 - *Educational administration: Theory research and practice*, New York, Random House.
- HUTCHINSON** (Barry) - 1991 - «Active Tutorial Work, Discussion and Educational Research» in *British Educational Research Journal*, Vol. 17, n° 1, pp. 51-65.
- HUTMACHER** (Walo) - 1992 - «A escola em todos os seus estados: das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimento», in NÓVOA, António ed., *As Organizações Escolares em Análise*, Lisboa, Dom Quixote, pp. 45-76.
- ILlich** (Ivan) - 1970 - *Deschooling Society*, Harmondsworth, Penguin.
- JESUÍNO** (Jorge C.) - 1986 - «O Método Experimental em Ciências Sociais», in SILVA (A.S.) e PINTO (J.M.) eds., *Metodologia das Ciências Sociais*, Porto, Edições Afrontamento, pp. 215-249.
- JOBERT** (GUY) - 1987 - «Une nouvelle professionnalité pour les formateurs d'adultes», in *Education Permanente*, n°87, pp. 19-34.
- JODELET** (Denise) - 1989 - *Les Représentation Sociales*, Paris, P.U.F..
- JOHNSON** (Vivian R.) - 1991 -«Home Visitors Link School to Multicultural Communities», in *Community Education Journal*, Summer, pp. 15-16.
- JOHNSON** (Vivian R.) - 1992 - «A ligação Escola Família através de “estruturas de mediação”», in *Educação e Ensino*, n° 6, pp. 7-11.
- KATZ** (D) e **KAHN** (R.L.) - 1977 - *The Social Psychology of organizations*, New York, Willey
- KEEVES** (J.P.) - 1985 - «Social Theory and Educational Reserch in Educational Research», in *Methology, and Measuremant: an International Handbook*, Chicago, Perhgamon Press, pp. 20 - 27.
- KELLERHALS** (Jean) e **MONTANDON** (Cléopâtre) - 1991 - *Les Stratégies Éducatives Des Familles*, Paris, Delachaux et Niestlé.
- KETELE** (Jean-Marie) - 1981 - «Representation q'ont de l'école les parents, élèves et professeurs de l'enseignement secondaire», in *Les Sciences de L'Education*, 2-3, pp. 59-96.
- KHUN** (Thomas) - 1970 - *The Stucture of Scientific Revolutions*, Chicago, University of Chicago Press.
- KOBI** (J.M.) e **WUTHRICH** (H.) - 1991 - *Culture D'Entreprise: Modes D'Action*, Paris, Éditions Nathan.

- KRASNOW** (Jean H.) - 1990 - *Improving Family-School Relationships: Teacher Research from the Schools Reaching Out Project*, Boston, Institute for Responsive Education.
- KROEBER** (R.) e **KLUNCKHOHN** (C.) - 1952 - *Culture: a critical review of concepts and definitions*, Cambridge, M.A.: Papers of The Peabody Museum, Harvard University, vol. 47, n° 1.
- LAFOND** (André) - 1983 - «La Démarche D'Auto-analyse: Point de Départ et Fondement du Project d'Établissement», in *Les Amis de Sèvres* n° 4, pp. 19-27.
- LAFLAQUIÈRE** (Alain) - 1984 - «Familles- École: images réciproques», in *Les Parents dans L'École, Le Groupe Familial*, n° 105, pp. 49-55.
- LAKATOS** (I.) - 1970 - «Falsification and the methodology of scientific research programs», in **LAKATOS** (I.) e **MUSGRAVE** (A.) eds., *Criticism and the Growth of Knowledge*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 9-195.
- LAKATOS** (Eva) e **MARCONI** (Marina) - 1988 - *Fundamentos de Metodologia Científica*, São Paulo, Editora Atlas.
- LANDSHEERE** (G. de) - 1986 - *A investigação experimental em pedagogia*, Lisboa, Publicações Dom Quixote.
- LAQUIÉZE** (Brigitte) - 1990 - «Le Project d'établissement: gadget, chimère ou outil de changement», in *Cahiers Pédagogiques*, n° 289, pp. 28- 31.
- LAUREAU** (Annette) e **BENSON** (Charles) - 1984 - «The Economics of Home/School relationships: A Cautionary Note», In *Phi Delta Kappan*, February, pp. 401-404.
- LÉAUTÉ** (Mireille)- 1992 - «Le terrorisme du projet», in *Éducation Permanente*, n° 109-110, pp. 71-77.
- LEGRAND** (Louis) - 1984 - «Une école communautaire», in *Les Parents dans L'École ?*, Le Groupe Familial, n° 105, pp. 74-77.
- LEITCH** (M. Laurie) e **TANGRI** (Sandra S.) - 1988 - «Barriers to Home-School Collaboration», in *Educational Horizons*, vol. 66, n° 2, pp. 70- 74.
- LEVIN** (H.) - 1987 - Accelerating schools for disadvantaged students, in *Educational Leadership*, 44 (6), pp. 19-21.
- LEWIN** (K.) - 1951 - *Field Theory in Social Science*, New York, Harper and Bros.
- LIGHTFOOT** (S.) - 1978 - *Worlds Apart : Relationships between families and schools*, New York, Basic Books.
- LE MOIGNE** (Jean-Louis) - 1984 - *La Théorie du Système Général: Théorie de la modélisation*, Paris, PUF.
- LERBET**, (Georges) - 1981 - *Une Nouvelle Voie Personnaliste: le Sytème - Personne*, Tours, Editions Universitaires.
- LERBET**, (Georges) - 1984 - *Approche Systemique Et Production de Savoir*, Tours, Editions Universitaires UNMFREO.
- LERBET**, (Georges) - 1986 - *De La Structure Au Systeme - essai sur l'évolution des sciences humaines*, Tours, Editions Universitaires.
- LERBET**, (Georges) - 1988 - *L' Insolite Développement: vers une science de l'entre-deux*, Tours, Editions Universitaires.
- LIGHTHOOD** (Kenneth) - 1994 - «Liderazgo para da Reestructuración de las Escuelas», in *Revista de Educación: La Escuela Como Centro De Cambio*, n° 304, pp. 31-60.

- LIKERT (R.)** - 1974 - *Le Gouvernement participatif de l'entreprise*, Paris, Gauthier-Villards.
- LIMA (A. M.), MARTINEZ (B.) e FILHO (J.L.)** - 1980 - *Introdução à Antropologia Cultural*, Lisboa, Editorial Presença.
- LIMA (Licínio)** - 1988 - *Gestão das escolas secundárias. A participação dos alunos*, Lisboa, Livros Horizonte.
- LIMA (Licínio)** - 1992 - *A Escola Como Organização e a Participação na Organização Escolar*, Braga, Universidade do Minho.
- LOBROT (Michel)** - 1977 - *Animação não directiva de grupos*, Lisboa, Moraes Editores.
- LOMBÈS (Pierrette)** - 1971 - Les professeurs vus par les parents, in *L'école des parents*, n° 3, Mars, pp. 4-9.
- LORTIE (Dan C.)** - 1975 - *Schoolteacher: A Sociological Study*, Chicago, University of Chicago Press.
- LOUIS (Meryl R.)** - 1985 - «An Investigator's Guide to Workplace Culture», in **FROST (Peter J.) et al** eds., *Organizational Culture*, Sage Publications, Beverly Hills, pp. 73-93.
- LUDKE (M.) e ANDRÉ (M.)** - 1986 - *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*, São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária Lda.
- MACBETH (Alastair)** - 1981 - *The child between: a report on school-family relations in the countries of European Community*, Bruxelas: Comissions of the European Community.
- MACBETH (Alastair)** - 1984 - *L'enfant entre l'école et sa famille*, Bruxelas, Comissão das Comunidades Europeias..
- MACBETH (Alastair)** - 1987 - *Homework in Europe*, Bruxelas, E.P.A.
- MACBETH (Alastair)** - 1988 - *Written School Reports For Parents in Europe*, Bruxelas, E.P.A.
- MACBETH (Alastair)** - 1989 - *Envolving Parents*, Oxford, Heinemann Educational.
- MACBETH (Alastair)** - 1990 - *Parents and School Management in Europe*, Bruxelas, E.P.A.
- MACBETH (Alastair)** - 1993 - «School-family Relations in the countries of European community.»; in **SMITH (F.)** **ESCHs (W. van)** e **WALBERG (H.J.)** eds., *Parental Involvement in education*, Nijmegen (holanda), ITS, pp. 49-58.
- MACBETH (Alastair)** - 1993 - *Partnership Between Parents And Teachers*, Paper from Edimburgo.
- MACBETH (Alaister) e RAVN (Birte)** - 1994 - *Expectations About Parents in Education: European Perspectives*, Glasgow, European Parents Association.
- MACEDO (Berta)** - 1991 - «Projecto Educativo de Escola — do porquê construí-lo à génese da construção», in *Inovação*, vol. 4, n° 2-3, pp. 127- 139.
- MACEDO (Berta)** - 1993 - *A Construção do Projecto Educativo de Escola: Contributo para o Estudo dos Processos de Definição da Lógica de Funcionamento da Escola*, Lisboa, FCT/UNL, Dissertação de Mestrado.
- MACLEOD (J.)** - 1987 - *Ain't no makin'it: Leveled aspirations in a low-income neighborhood*, Boulder, Westview Press.
- MARCELO (C.), PARRILLA (Á.) et. al.** -1991 - *El estudio de caso en la formación del profesorado y la investigación didáctica*, Sevilha, Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

- MARCH (J.G.) e OLSEN (L.P.)** - 1976 - *Ambiguity and Choice in Organizations*, Bergen, Universatsforlaget.
- MARQUES (Margarida)** - 1991 - «Partenariado Socio Educativo, Paradigma das Escolas Profissionais», in *INOVAÇÃO*, vol. 4, nº 2-3, pp.167-175.
- MARQUES (Ramiro)** - 1988 - *A Escola e os Pais: como colaborar?*, Lisboa, Texto Editora.
- MARQUES (Ramiro)** - 1989 - *O Director de Turma, o Orientador de Turma: estratégias e actividades*, Lisboa, Texto Editora.
- MARQUES (Ramiro)** - 1992 - *O Director de Turma, Integração Escolar e Ligação ao meio*, Lisboa, Texto Editora.
- MARQUES (Ramiro)** - 1993 a) - «A Escola, a Família e a Comunidade: o que se passa em Portugal e nos EUA», in **DAVIES (Don) et al**, *Quando a Escola Colabora com a Família: novas perspectivas*, IPEP, Escola Superior de Educação de Santarém, pp. 4-15.
- MARQUES (Ramiro)** - 1993 b) - «Colaboração Escola-Famílias: um conceito para melhorar a educação», in **DAVIES (Don) et al**, *Quando a Escola Colabora com a Família: novas perspectivas*, IPEP, Escola Superior de Educação de Santarém, pp. 16-25.
- MARQUES (Ramiro)** - 1993 c) - «Obstáculos ao Relacionamento das escolas com os Pais», in **DAVIES (D.) et al**, *Quando a Escola Colabora com a Família: novas perspectivas*, IPEP, Escola Superior de Educação de Santarém, pp. 26-37.
- MARQUES (Ramiro)** - 1994 - «Colaboração Família-Escola em Escolas Portuguesas: um Estudo de Caso», in *INOVAÇÃO*, vol.7, nº 3, pp. 357-375.
- MÉLÈSE (Jaques)** - 1984 - *Approches systémiques des organizations: vers l'entreprise à complexité humaine*, Paris, Les Éditions D'Organization.
- MERRIAM (S.B.)** - 1991 - *Case Study Research in Education: A qualitative approach*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers.
- MEYER (J.W.) e ROWAN (B.)** - 1977 - «Institutionalized Organizations: Formal Structure, Myth and Ceremony», in *American Journal of Sociology*, nº 83, p. 340-361.
- MILLER (Willem)** - 1974 - «L'école et la famille», in *Option* nº 14-15, Juin, pp. 7-9.
- MINGAT (Alain)** - 1991 - «Expliquer la variété des acquisitions au cours préparatoire: les rôles de l'enfant, la famille et l'école», in *Revue Française de Pedagogie*, nº 95, pp. 47-63.
- MINTZBERG (Henry)** - (1982) *Structure et dynamique des organizations*, Paris, Les Éditions d'Organization .
- MINTZBERG (Henry)** - 1994 - *Structure et dynamique des organizations*, Paris, Les Éditions d'Organization .
- MONTANDON (Cléopâtre)** - 1987 - «L'Essor des Relations Famille - École: Problemes et Perspectives», in **PERRENOUD (Philippe) e MONTANDON (Cléopâtre.)**, *Entre Parents et enseignants: un dialogue impossible?*, Berne, Peter Lang, pp. 22-47.
- MORIN, (Edgar)** - 1984 - *Sociologia*, Mem Martins, Publicações Europa América.
- MORIN, (Edgar)** - 1987 - *O Método - O conhecimento do conhecimento/I*, Mem Martins, Publicações Europa América.
- MORGAN (G)** - 1986 - *Images of organization*, Beverly Hills, Sage.
- MOSCOVICI, (Serge)** - 1989 - «Des représentations collectives aux représentations social», in *Les Représentations Sociales*, Paris, P.U.F., pp. 62-85

- MUCCHIELLI** (Alex) - 1968 - *La Methode des Cas: Connaissance du Problème et Applications Pratiques*, Paris, Librairies Technniques et Editions Sociales Françaises.
- MUCCHIELLI** (Alex) - 1983 - *L'analyse phénoménologique et structurale en sciences humaines*, Paris, PUF.
- MUNARRIZ** (Begonia) - 1992 - «Técnicas e Métodos de Investigación Qualitativa», in PAZ (E. A.) e CANTERO (J.M.) eds., *Metodoloxía da Investigación Educativa I*, La Coruña, Universidade da Coruña.
- MUSITU** (Gonzalo) e **GUTIERREZ** (Melchior) - 1990 - «Parent's Educational Practices and Socialization», in *Cadernos de Consulta Pedagógica*, nº 6, pp. 13-23.
- NATHAN** (Joe) - 1989 - «More Public School Choice Can Mean More Learning», in *Education Leadership*, October, pp. 51-55.
- NEIL** (A.S.) - 1970 - *Liberdade sem Medo*, S. Paulo, Ibrasa.
- NORTON** (A.J.) e **GLICK** (P.C.) - 1986, «One Parent Families: a social and economic profile», in *Family Relations*, 35, pp. 9-17.
- NÓVOA** (António) - 1992 - *As Organizações Escolares em Análise*, Lisboa, Dom Quixote.
- NÓVOA** (António) - 1992 a - «Para Uma Análise das Instituições Escolares», in NÓVOA (António) eds., *As Organizações Escolares em Análise*, Lisboa, Dom Quixote, pp. 13-43.
- OBIN** (J.P.) e **WEBER** (A.) - 1987 - «Le projet d'établissement scolaire: de l'imaginaire à la réalité», in *Education Permanente*, nº 87, pp. 49-63.
- OBIN** (Jean-Pierre) - 1993 - *La Crise De L'Organisation Scolaire*, Paris, Hachette.
- OGAWA** (R.) - 1985 - «Theories of Educational Organization: Modern», in HÚSEN *et al.* eds., *The Internacinal Encyclopedia of Education*, vol.9, New York, Pergamon Press, pp. 5251-5256.
- OKAKOK** (L.) - 1989 - «Serving the purpose of education», *Harvard Educational Review*, 59 (4), pp. 405-422.
- OUCHI** (W.) - 1981 - *Theory Z: How American Business Can Meet The Japanese Chanllenge*, Reading, Mass. addinson Wesley.
- OURMAN** (Henri) - 1974 - *Ensignants et Parents dans L'École Ouvert*, Paris, Armand Colin.
- PARSONS** (T.) - 1937 - *The Structure of Social Action*, McGraw Hill, New York.
- PATERMAN** (C.) - 1970 - *Participation and democratic theory*, London, Cambridge University Press.
- PATTON** (M. Q.) - 1980 - *Qualitative Evaluation and Research Methods*, Newbury ParK, Calif.: Sage.
- PATTON** (M. Q.) - 1990 - *Qualitative Evaluation and Research Methods*, 2ª edição, Newbury Park, Calif.: Sage.
- PEREIRA** (A.) - 1994 - *Relação entre o Perfil Actual do Director de Turma e o Perfil Desejável do Director de Turma da Reforma Educativa*, Dissertação de Mestrado, Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Ciências Humanas.
- PERRENOUD** (Philippe) - 1982 - «A Herança Cultural» in GRÁCIO (Sérgio) e STOER (Stoer) eds., *Sociologia da Educação - II — A Construção Social das Práticas Educativas*, Lisboa, Livros Horizonte, pp.33- 41.
- PERRENOUD** (Philippe) - 1987 a) - «Sociologie de L'Excellence Ordinaire: Diversité des Normes et Fabrication des Hierarchies», in *Autrement*, pp.62- 75.

- PERRENOUD** (Philippe) - 1987 b) - «Anatomie de L'Exelence Scolaire», in *Autrement*, pp. 95-100.
- PERRENOUD** (Philippe) e **MONTANDON** (Clèopâtre.) - 1987 - Entre Parents et enseignants: un dialogue impossible?, Berne, Peter Lang.
- PERRENOUD** (Philippe) e **MONTANDON** (Clèopâtre.) - 1988 - *Qui Maîtrise L'École? Politiques d'institutions et pratiques des acteurs*, Lausanne, Réalités Sociales.
- PETERS** (T. E.) - 1978 - «Symbols, Patterns, and Settings», in *Organizational Dynamics*, n° 7, 2, pp. 3-22.
- PETERS** (T.J.) e **WATERMAN** (R.H.) - 1982 - *In Search of Excellence*, New York, Harper 6 Row.
- PETTERSON** (N.) - 1984 - *Questionnaire de Perception de Contrôle I-E en Situation de Travail*, Quebecque, Dep. D'Administration de l'Université du Quebec.
- PFEFFER** (J.) - 1985 - «Organizations and Organizational Theory», in LINDZEY (G.) e ARONSON (E.) eds., *Handbook of Social Psychology*, New York, Random House.
- PLATT** (Jannifer) - 1988 - «What Can Case Studies Do?», in BURGESS (R.G.) eds., *Studies in Qualitative Methodology - Conducting Qualitative Research*, vol. 1, Greenwich, Jai Press, pp. 1- 23.
- POPPER** (Karl) - 1987 - Crítica sobre Karl Popper, *Revista do Pensamento Contemporâneo* N°1, Lisboa, Editorial Teorema.
- PORTUGAL** (Gabriela) - 1990 - «Família: Em que medida é responsável pelo desenvolvimento da criança», in *Revista ESES*, n° 2, Junho, pp. 49-54.
- POSTIC** (Marcel) - 1984 - *A Relação Pedagógica*, Coimbra, Coimbra Editora.
- POURTOIS** (J.P.) - 1991 - *Innovation en Éducation Familiale*, Bruxelles, De Boeck Université.
- POURTOIS** (J.P.) e **DESMET** (H.) - 1991 - «L'éducation Parentale», in *Revue Francaise de Pédagogie*, n° 96, pp. 87-112.
- POURTOIS** (J.P.), **DESMET** (H.) e **BARRAS** (C.) - 1994 - «Educação Familiar e Parental», in *INOVAÇÃO*, vol. 7, n° 3, pp. 289-305.
- POWELL** (Douglas) - 1978 - Correlates of Parent-Teacher Communication Frequency and Diversity, in *The Journal of Educational Research*, vol. 71, n° 6, Jul.-Aug..
- PURKEY** (S.C.) e **SMITH** (M.S.) - 1983 - «Effective Schools: a Review», in *Elementary Journal*, 83 (4), pp. 427-452.
- QUINN** (Robert E.) e **MCGRATH** (Michael R.) - 1985 - «The Transformation of Organizational Cultures: A Competing Values Perspective», in FROST (P.J.) et al (ed.), *Organizational Culture*, Sage Publications, Beverly Hills, pp. 315-334.
- REITTER** (R.), **CHEVALIER** (F.), **LAROCHE** (H.), **MENDONZA** (C.) e **PULICANI** (P.) - 1991 - *Cultures D'Entreprise*, Paris, Vuibert.
- RICH** (Dorothy) - 1988 - «Bridging The Parent Gap in Education Reform», in *Educational Horizons*, vol. 66, n° 2, pp. 90- 92.
- RIST** (R.C.) - 1977- *On the Relation among research paradigms: from disdain to detente*. Washington, National Institute of Education.
- ROSNEY** (Joël) - 1977 - *O Macroscópio: para uma visão global*, Lisboa, Arcádia.
- RUBIO** (Rogelino) - 1988 - «Estructura Y Naturaleza De La Participacion Educativa», in *Revista Española de Padagogía*, n° 181, pp. 475-490.

- RUTTER (M.)** - 1983 - «School effects on pupil progress: Research findings and policy implications», in SHULMAN (L.S.) e SYKES (G.) eds, *Handbook of teaching and policy*, New York, Longman.
- SANTOS** (Boaventura S.) - 1989 - *Introdução a Uma Ciência Pós-Moderna*, Porto, Edições Afrontamento.
- SANTOS** (Beja), **CARVALHO** (Odete) e **DUARTE** (Teresa) - 1991 - *A Educação do Consumidor, Um Guia para Professores, Formadores e Animadores*, Lisboa, Texto Editora.
- SARACENO** (Chiara) - 1992, *Sociologia da Família*, Lisboa, Editorial Estampa.
- SAINSAULIEU** (Renaud) - 1987 - *Sociologie de L'organization et de l'entreprise*, Paris, Dalloz.
- SAINSAULIEU** (Renaud) - 1988 - *L'Identité Au Travail*, Paris, Press de la Fondation Nationale des Sciences Politiques.
- SAMPAIO** (Daniel) - 1995 - «Novos pais no limiar do séc. XXI», Conferência apresentada ao *Vème Congrès International D'Education Familiale*, Porto, A.I.F.R.E.F.
- SCHNEIDER** (B.) - 1975 - «Organizational Climates: an essay», in *Personnel Psychology*, nº 36, pp. 447-479.
- SCHORR** (L.) - 1988 - *Within our reach: Breaking the cycle of disadvantage*, New York: Anchor Press/Doubleday.
- SCOTT** (W.R.) - 1981 - *Organizations: Rational, Natural, and Open Systems*, New Jersey, Prentice-Hall, Englewood Cliffs.
- SCOTT-JONES** (Diane) - 1988 - «Families as Educators: The Transition from Informal to Formal School Learning», in *Educational Horizons*, vol. 66, nº 2, pp. 66- 69.
- SEDANO** (A. Muñoz) e **PEREZ** (Martiniño R.) - 1989 - *Modelos de Organización Escolar*, Madrid, Editorial Cincel.
- SEELEY** (David S.) - 1985 - *Education Through Partnership*, Washington, AEI.
- SEELEY** (David S.) - 1989 - «A New Paradigm for Parent Involvement», in *Education Leadership*, October, pp. 46-48.
- SERGIOVANNI** (T.J.) - 1984 - «Leadership as Cultural Expression», in SERGIOVANNI (T.J.) e CORBALLY (J.E.) eds., *Leadership and Organizational Culture: New Perspectives on Administration Theory and Practice*, Chicago, University of Illinois Press, pp. 105-114.
- SHEIN** (E.H.) - 1985 - *Organizational Culture and Leadership*, San Francisco, Jossey-Bass.
- SCHÖN** (Donald) - 1983 - *The Reflective Practitioner*, New York, Basic Books.
- SHULMAN** (L.S.) - 1989 - «Paradigmas y Programas de Investigación en el Estudio de la Enseñanza: una perspectiva contemporánea», in WITTROCK (Merlin C.) eds., *La Investigación de la enseñanza, I - Enfoques, teorías y métodos*, Barcelona, Paidós Educador, pp. 9-84.
- SILVA** (Pedro) - 1993 - «Relação Escola-Família? Naturalmente, Mas ...», in *Educação e Ensino*, nº 5, pp.21-26.
- SILVA** (M^o Carmo V.) - 1993 - «A Escola e as Famílias», in *Educação e Ensino*, nº 5, pp. 27-30.
- SILVER** (P.F.) - 1983 - *Educational administration: theoretical perspectives on practice and research*, New York, Harper and Row.

- SIMONOT** (Michel) - 1979 - «Entretien non-directif, entretien non-prestructuré: pour une validation méthodologique et une formalisation pédagogique», *Bulletin de Psychologie*, Tome xxxiii, n° 343, pp. 155-164.
- SMIRCICH** (Linda) - 1985 - «Is the Concept of Culture a Paradigm for Understanding Organizations and Ourselves?», in **FROST** (Peter J.) et al (ed.), *Organizational Culture*, Sage Publications, Beverly Hills, pp. 55-72.
- SMIT** (F.), van **ESCH** (W.) e **WALBERG** (H.J.) - 1993 - *Parental Involvement in education*, Nijmegen (holanda), ITS.
- STAKE** (R.E.) -1981 - «Case Study Methothodology: An Epistemological Advocacy», in **WELCH** (W.W.) eds., *Case Study Methology in Education Evaluation*, Proceedings of 1981 Minnesota Evaluation Conference, Minneapolis, Minnesota Research and Evaluation Center.
- STIÉVENART** (Michel) - 1989 - «L'emergence d'une notion: le partenariat socio-educatif», in *Les Sciences de l'education*, n° 5, pp. 35-50.
- STOER** (Stephan) - 1986 - *Educação e mudança social em Portugal: 1970-1980, uma década de transição*, Porto, Ed. Afrontamento.
- SWAP** (Susan McAllister) - 1990 - *Parent Involvement and Success for All Children*, Boston, Institute for Responsive Education.
- TAYLOR** (Frederick) - 1911 - *The principles of scientific management*, New York, Harper.
- THORNE** (B) - 1982 - *Rethinking the Family*, New York, Longman.
- TROUILLET** (Daniel) - 1992 - «Quel est l'objet de la relation d'orientacion?», in *Education Permanente*, n° 109-110, pp. 107- 117.
- TROUTOT** (P.Y.) e **MONTANDON** (Cléopâtre) - 1988 - «Systèmes d'action familiaux, attitudes éducatives et rapport à l'école: une mise em ppective typologique», in **PERRENOUD** (Philippe) e **MONTANDON** (Cléopâtre.) eds., *Qui Maîtrise L'École? Politiques d'institutions et pratiques des acteurs*, Lausanne, Réalités Sociales, pp. 133-156.
- TYLER** (W.) - 1991 - *Organización escolar*, Madid, Ed. Morata.
- TYLOR** (E.B.) - 1925 - *Primitive culture*, New York.
- UNESCO** - 1989 a) - *O Educador e a Abordagem Sistémica*, Lisboa, Editorial Estampa.
- UNESCO** - 1989 b)- *A Gestão da Educação a Nível Local*, Lisboa, G.E.P..
- UTTERBACK** (P. H.) e **KALIN** (M.) - 1989 - «A Community- Based Model of Curriculum Evaluation», in *Education Leadership*, October, pp. 49-50.
- VALA** (Jorge) - 1986 - «A análise de Conteúdo», in **SILVA** (A.S.) e **PINTO** (J.M.) eds., *Metodologia das Ciências Sociais*, Porto, Edições Afrontamento, pp. 101-128.
- VALA** (J.), **MONTEIRO** (M. B.) e **LIMA** (M. L.) - 1988 - «Culturas Organizacionais - Uma Metáfora à Procura de Teorias», *Análise Social*, Vol. 24 (2°-3°), pp. 663-687.
- VALENTE** (Bartolomeu) - 1985 - *A Viragem da Escola*, Lisboa, Livros Horizonte.
- VALENTE** (Bartolomeu) - 1988 - *Por uma Escola-Projecto*, Lisboa, Livros Horizonte.
- VAN HAECHT** (A.) - 1992 - *L'École a L'Epreuve de la Sociologie: Questions a la sociologie de l'éducation*, Bruxelles, De Boek Université.

- VERGNAND** (Maurice) - 1983 - «Le Project D'Établissement: Autonomie et Dynamique de l'établissement», in *Les Amis de Sèvres* n° 4, pp. 7- 18.
- VILAS-BOAS** (A.) - 1993 - «A Relação Escola-Família Inserida na Problemática das Reformas Curriculares», in DAVIES (D.) et al, *Quando a Escola Colabora com a Família: novas perspectivas*, IPEP, Escola Superior de Educação de Santarém, pp. 49-54.
- ZAZZO** (Bianka) - 1984 - Le Chemin des écoliers: quelques informations à l'intention des parents», in *Les Parents dans L'École ?*, Le Goupe Familial, n° 105, pp. 29-35.
- WALBERG** (H.J.) e **WAXMAN** (B.) - 1980 - «School-based family socialization and reading achivement in inner city», *Psychology in the Schools*, n° 17.
- WALBERG** (Herbert J.) - 1984 - «Families as Partners in Education Productivy», in *Phi Delta Kappan*, February, pp. 397- 400.
- WALKER** (R.) 1983 - «Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa», in DOCKRELL (W.B.) e HAMILTON (D.) eds., *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa*, Madrid, Narcea, pp. 42-82).
- WALL** (W. D.) - 1983 - *Educação construtiva para adolescentes-I*, Lisboa, Livros Horizonte.
- WALLER** (W.) - 1932 - *The Sociology of Teaching*, New York, Wiley.
- WALTERS** (L.H.) - 1982 - «Are Families Different from Other Groups?», in *Journal of Marriage and the Family*, XLIV, 4, pp. 841-50.
- WATSON** (J.B.) - 1959 - *Behaviorism*, Chicago, University of Chicago Press.
- WATSON** (E.H.) e **LOWREY** (G.H.) - 1967 - *Growth and development of children*, Chicago, Year Book Medical Publishers.
- WEBER** (Max) - 1968 - *Economy and Society*, Trad. e Ed por Roth (G.) e Wittich (C.) , New York, Bedminster Press.
- WEIK** (K.E.)- 1976 - «Educational organizations as loosely coupled systems», in *Administrative Science Quarterly* 21 (1), pp. 1-19.
- WEICK** (Karl E.) - 1985 - «The Significance of Corporate Culture», in FROST (Peter J.) et al eds., *Organizational Culture*, Sage Publications, Beverly Hills, pp. 381-389.
- WEITZMAN** (L.J.) - 1985 - *The Divorce Revolution*, New York, The Free Press.
- WEHRHEIM** (Sylvia) - 1984 - «Parents dans l'école nouvelle», in *Les Parents dans L'École ?*, Le Goupe Familial, n° 105, pp. 16-20.
- WILKINS** (A.L.) e **OUCHI** (W.) - 1983 - «Efficient Cultures: Rxploring The Relationship Between Culture and Organizational Perfomance», *Administrative Science Quaterly*, n°28, pp. 468-481.
- YIN** (Robert K.) - 1987 - *Case Study Research: Design and Methods*, Beverly Hills, Sage.
- ZEICHNER** (Kenneth) - 1993 - *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*, Lisboa, Educa.

À Dr^a Teresa Oliveira, à Prof. Dr^a Teresa Ambrósio e a todos os colegas da Secção de Ciências da Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia — Dr. Fernando Alexandre, Dr^a Ana Almeida, Dr^a Ana Boavida, Dr^a Maria do Loreto, Dr. Vítor Teodoro e Dr. José Matos —, o meus sinceros agradecimentos por todas as reflexões e sugestões que me proporcionaram no decorrer desta jornada heurística, bem como pelo apoio que sempre me proporcionaram e sem os quais esta caminhada teria sido certamente muito mais penosa e incerta.